



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

**A escolarização das crianças de etnia cigana – domínio
cognitivo: práticas e representações**

Teresa Maria Gala Ferreira da Silva Pereira

Lisboa, novembro de 2015

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

**A escolarização das crianças de etnia cigana – domínio
cognitivo: práticas e representações**

Teresa Maria Gala Ferreira da Silva Pereira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de
Deus, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação, na Especialidade de Educação Especial: Domínio
Cognitivo e Motor sob a orientação do
Professor Doutor Jorge de Almeida Castro

Lisboa, novembro de 2015

«Aulas más são as aulas que os rapazes não querem ouvir. Mas então – poderia eu defender-me – que culpa temos nós de os rapazes serem barulhentos, desinquietos e desatentos? É verdade que às vezes a culpa não é nossa: é toda deles, a quem mais apetecia estar na rua que na escola. Mas para isso justamente é que serve o bom professor – e o meu drama resulta de que a mim só me interessa ser bom professor. Ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor.»

Sebastião da Gama

Resumo

Pretendemos, com este estudo, analisar o modo como a escolarização das crianças de etnia cigana e o seu desenvolvimento cognitivo são afetados, entre outros, pelo desfavorecimento sociocultural de que são alvo, justificar a resistência destes alunos a todo o tipo de aprendizagens formais e apurar acerca das representações sociais que envolvem estas comunidades.

A escolarização desta minoria, cuja dificuldade é diretamente proporcional ao grau de etnicidade do grupo em estudo, tem vindo a gerar uma crescente preocupação por parte dos vários governos, do que resultou, recentemente, um pedido dos Estados-Membros, à União Europeia, para que elaborasse um Plano Estratégico de Integração das Comunidades Ciganas, onde a Educação é um dos eixos de intervenção. Sendo o professor um elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem, cabe-lhe a ele e à instituição onde presta funções, enquanto responsáveis por garantir um ensino de equidade e qualidade, aberto à multi e à interculturalidade, recorrer às práticas pedagógicas e às medidas mais adequadas com vista à estimulação das capacidades cognitivas destes alunos e à efetiva inclusão da diversidade na comunidade escolar.

Dos resultados obtidos, as representações da classe docente, face a esta franja social, estão ainda muito marcadas pelo preconceito, pelo estereótipo e pela segregação, embora as responsabilidades sejam bilaterais. Como acontece com qualquer aluno, para que se atinja sucesso na escolarização, torna-se premente uma maior sensibilização das famílias para a utilidade das aprendizagens e uma consequente coresponsabilização pelo percurso dos seus educandos. Surge ainda a questão da legitimidade de avaliar o perfil cognitivo destes alunos, tão específicos do ponto de vista da sua identidade histórica e cultural, pelos mesmos parâmetros dos alunos da sociedade maioritária. Paralelamente, extra escola, há todo um trabalho de concertação ao nível da integração social desta minoria que, quando bem conseguido, se refletirá em termos educativos mas que exige a articulação e o esforço conjunto de várias instâncias, nem sempre dispostas a investir nestas comunidades.

Palavras-chave: desfavorecimento sociocultural; perfil cognitivo; escolarização; etnia cigana; escola multi e intercultural; práticas pedagógicas.

Abstract

The purpose of this study is to analyze how education for Roma children as well as their cognitive development is affected, among others, by the socio cultural disadvantage they are subjected to, to justify the resistance of these students to all kinds of formal learning and to determine the social representations involving these communities.

Education for this minority, whose difficulty is directly proportional to the degree of ethnicity of the group under study, has generated a growing concern by various governments, which resulted, more recently, in a request by Member States to the European Union, to draw up a Strategic Plan for the Integration of Roma Communities, where Education is one of the axes of intervention. Considering that the teacher is a key element in the teaching-learning process, it's for him and the institution where he performs his duties- as responsible for ensuring an education of equity and quality, open to multi and interculturalism to use the appropriate measures and pedagogical practices to stimulate the cognitive capacities of these students and to the effective inclusion of diversity in the school community.

The results obtained showed that the understanding of the teaching profession towards this sector of society is still largely marked by prejudice, stereotype and segregation although responsibilities are bilateral. As happens with any student, in order to achieve educational success, it's urgent that families become more aware of the usefulness of learning as well as a consequent accountability for the schooling path of their children. Another issue is that of the legitimacy to assess the cognitive profile of these students, so specific from the point of view of their historic and cultural identity, following the same parameters as those used with students from the majority society. In parallel, out-of-school, there's an important consultation work in terms of social integration of this minority which, when well managed, will be reflected in educational terms, but it also demands a joint effort and coordination by multiple bodies, not always willing to invest in those communities.

Key words: cultural disadvantage; cognitive profile; education; Roma children; multi and intercultural school; pedagogic practices.

Dedicatória

Dedico este trabalho...

... a todas as pessoas especiais com quem tenho a honra de partilhar a *carruagem do comboio* da vida, que me têm ensinado a disfrutar da viagem, a amar, a persistir e a acreditar, mesmo quando o percurso se torna mais sombrio e sinuoso;

... a todos os que me vão ensinando que o normal, numa viagem, é mesmo que ela seja cheia de atropelos, de sonhos, de fantasias, de esperas e de despedidas;

... a todos os que já desceram desta *carruagem* e deixaram saudades eternas;

... a todos os que, sendo-me queridos, seguem em *carruagens* distantes da minha, o que não impede que, durante a *viagem*, nos aproximemos e nos abracemos, embora saibamos que nunca poderemos seguir tão juntos como gostaríamos, porque há sempre alguém mais próximo que ocupa o nosso lugar;

... a todos os que, nalgum momento deste trajeto, me foram ensinando que o importante é que aproveitemos o melhor da *viagem* e que convivamos da melhor forma possível com todos os *passageiros*, valorizando o que haja de melhor em cada um deles!

Agradecimentos

Um projeto de investigação “ (...) não começa a mexer-se por si só, tal como uma parede não se move sem uma grande força que invista contra ela. É sempre mais fácil e mais apetecível ficar quieto do que iniciar alguma coisa. Iniciar, continuar, forçar e levar até ao fim é muito mais complicado...” (Tavares, 2015:122).

No decorrer do trabalho, muitos foram os momentos de receio por faltarem as forças para investir contra a “parede” e em que me questionei “ (...) se valeria a pena deixar de viver toda a vida que corria lá fora e tantas coisas que eu gostava e a que tinha renunciado (...)” para me encerrar no “ (...) meu castelo”, construindo, “ (...) frase a frase, página a página” (Tavares, 2015:123) o que agora culmina com a presente dissertação.

Concluída a missão, agradeço a todos os que, ao longo deste projeto, foram deixando a sua marca, pela colaboração, pela tolerância, pelo apoio ou pela orientação:

... à minha família que, mais do que nunca, se viu privada da atenção, da entrega e da disponibilidade a que tinha direito;

... aos amigos que sempre me apoiaram, respeitando as longas ausências e esperando pacientemente o meu *regresso*;

... aos docentes e técnicos que prontamente se disponibilizaram a colaborar na investigação;

... ao orientador, por me ter permitido o tempo e o espaço suficientes para desenvolver o projeto de forma autónoma e confiante;

...enfim, a todos os que não chegaram até mim por acaso, a quem eu não procurei por acaso e que, por isso, fizeram a diferença...

... a todos, os meus sinceros agradecimentos! Bem-hajam!

Índice

PÁGINA DE ROSTO	I
CITAÇÃO INTRODUTÓRIA.....	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
DEDICATÓRIA.....	VI
AGRADECIMENTOS	VII
ÍNDICE.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E TEÓRICO.....	5
CAPÍTULO 1 - DESFAVORECIMENTO SOCIOCULTURAL E ECONÓMICO.....	6
1.1. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NAS CRIANÇAS DESFAVORECIDAS	7
1.2. O (IN)SUCESSO ESCOLAR NA DIVERSIDADE CULTURAL	12
1.3. O DESFAVORECIMENTO SOCIOCULTURAL COMO FATOR DE EXCLUSÃO E DE INSUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DE ETNIA CIGANA	17
CAPÍTULO 2 – O RELATIVISMO CULTURAL.....	20
2.1. ABORDAGEM SISTÉMICA DO CONCEITO DE CULTURA	21
2.2. MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE	22
2.3. EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL	25
CAPÍTULO 3 – ETNIA CIGANA	30
3.1. CONCEITO DE ETNIA / GRUPO ÉTNICO / MINORIA ÉTNICA	31
3.2. HISTÓRIA DO POVO CIGANO	31
3.3. CULTURA E IDENTIDADE.	35
CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO / ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA CIGANA.....	44
4.1. PÉRIPO HISTÓRICO	45
4.2. POSICIONAMENTO DAS FAMÍLIAS DE ETNIA CIGANA FACE À ESCOLA	47
4.3. A ESCOLA PERANTE AS CRIANÇAS DE ETNIA CIGANA	54
4.3.1. <i>O papel do professor</i>	58
4.4. CASOS DE SUCESSO NA ETNIA CIGANA	64

CAPÍTULO 5 - POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCATIVAS DE INTERVENÇÃO E INCLUSÃO, NO ÂMBITO DA MULTICULTURALIDADE.....	68
5.1. POLÍTICAS SOCIAIS	69
5.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS / DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE INTERVENÇÃO.....	72
CAPÍTULO 6 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INCLUSÃO DA INTERCULTURALIDADE	80
6.1. CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	81
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	85
CAPÍTULO 1 – DELINEAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO	86
1.1. DEFINIÇÃO	87
1.2. OBJETIVOS	87
1.3. PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO	88
1.4. HIPÓTESES.....	88
1.5. METODOLOGIA E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO APLICADAS	90
1.6. POPULAÇÃO E AMOSTRA – PROCEDIMENTOS E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	92
CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO	95
2.1. CARATERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DOS SUJEITOS.....	96
2.2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES FACE AOS ALUNOS DE ETNIA CIGANA	99
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO	107
3.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	112
4.1. CARATERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DOS SUJEITOS.....	113
4.2. ANÁLISE POR CATEGORIAS.....	113
CAPÍTULO 5 - INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	122
5.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.	123
LIMITAÇÕES NO ESTUDO E OPORTUNIDADES FUTURAS	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
WEBGRAFIA:	146
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	151

ANEXOS

ANEXO A

LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO E MULTICULTURALIDADE ATÉ 1996

ANEXO B

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO

ANEXO C

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

ANEXO D

GUIÃO DA ENTREVISTA

ANEXO E

QUESTÕES DA ENTREVISTA

ANEXO F

CARATERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DOS SUJEITOS

ANEXO G

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Introdução

Partindo do pressuposto de que a criança não é um adulto em miniatura, mas um ser específico, em constante desenvolvimento, importa reconhecer que este não se processa aleatoriamente mas que cada sujeito é fruto de um conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos que com ele interagem. Dotada de grande plasticidade comportamental e de um vasto leque de possibilidades para realizar o seu potencial genético, a criança vai sendo influenciada por vários fatores que, dependendo do carácter, tanto podem potencializar como inibir e retardar o seu desenvolvimento, nomeadamente a nível cognitivo.

Regra geral, aparecem maiores dificuldades cognitivas, afetivas e emocionais em indivíduos pertencentes às classes sociais mais desfavorecidas, não lhes sendo oferecidas as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal, escolar e, mais tarde, laboral. Pretende-se, com isto, dizer que os problemas inerentes à criança, e/ou ao meio em que se insere, podem bloquear todo o processo de aprendizagem, produzindo indivíduos escolarmente desintegrados e comportamentos desviantes e desafiantes.

O insucesso escolar destas crianças aparecerá assim como consequência direta ou indireta de fatores biológicos, familiares e/ou socioculturais. A questão do fracasso escolar pode, então, ser equacionada em função do universo do aluno, da realidade socio-económica e cultural em que está inserido, ou em função do que a escola lhe possa oferecer, sendo que a conjugação negativa de todos estes fatores tenderá a produzir resultados comprometedores para todos os envolvidos.

No que se refere ao universo do aluno, existem, desde há décadas, inúmeros estudos que demonstram a estreita relação entre o nível sociocultural da família e o aproveitamento escolar obtido. Autores como Avanzini (1979), cit. in Bautista, 1997, confirmam esse facto, realçando a influência negativa de variáveis como a desvalorização do trabalho escolar, o baixo nível cultural dos pais, a falta de motivação para o trabalho escolar e o fraco, ou mesmo nulo, envolvimento afetivo familiar. Crescendo no seio destes ambientes desfavorecidos, as crianças não só sofrem uma diminuição da sua inteligência em termos absolutos, como também, e acima de tudo, uma carência de capacidades e de estímulos que lhes permitiriam potencializar as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento cognitivo.

Quanto à escola, é nela que se põem a descoberto as condições particulares de cada aluno e é sobre o seu papel que assentam os pressupostos práticos deste trabalho. Poder-se-á colocar a questão de quem fracassa: o indivíduo, ou a própria instituição escolar, que se mostra incapaz de encontrar fórmulas válidas de adaptação? Poderemos alvitrar que caberá à escola compensar a desvantagem sociocultural destas crianças. Mas terá a criança e a família aspirações a qualquer compensação? Compensar o quê, de que forma, porquê e para quê?

É neste contexto de intervenção que tem vindo, progressivamente, a ganhar especial relevância a Educação Especial, não com o intuito inicial para que foi criada, reavaliar o atendimento aos deficientes, mas, partindo de um conceito redefinido em 1994, na Declaração de Salamanca, em que ao domínio das crianças e jovens deficientes, se juntaram também as dificuldades de aprendizagem. Desta feita, passaram a ter direito a usufruir de Educação Especial tanto as crianças em desvantagem, como as superdotadas, as crianças de rua ou em situação de risco, as que trabalham, as que pertencem a populações nómadas, as crianças pertencentes a minorias étnicas ou culturais, as crianças desfavorecidas ou marginais, assim como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional.

E quem melhor para ilustrar estas situações de desvantagem do que as crianças de etnia cigana? Temos entre 30 a 90 mil ciganos residentes em Portugal e o que sabemos deles? Como olha a escola para eles? Agirá a escola tendo em conta uma perspetiva inclusiva, de educação para todos, estabelecendo pontes com as famílias e preparando a sociedade para a aceitação destas crianças? Ou, pelo contrário, contribuirão as políticas educativas para cavar ainda mais fundo o fosso das desigualdades e do atraso cognitivo, dificultando o acesso aos diferentes serviços (educação, saúde, assistência social, mundo laboral...) por parte da comunidade cigana?

Historicamente, aquilo que anteriormente era tido como *ciganidade* de uma raça passou, nos finais do século XX a transformar-se numa minoria étnica, socialmente excluída, fruto do desconhecimento assumido que a sociedade maioritária demonstra em relação à sua dinâmica de grupo. Esta forma de marginalização, que se estende à comunidade escolar, é o resultado da cristalização de uma imagem estereotipada e negativa do cigano como nómada e, portanto, avesso à civilização.

Com este trabalho, propusemo-nos investigar a problemática da aceitação e das formas de inclusão, ou não, das crianças ciganas e as estratégias adotadas, em contexto escolar, ao nível da estimulação do seu potencial cognitivo.

Numa primeira parte, apresentámos alguns pressupostos teóricos acerca das consequências genéricas do desfavorecimento sociocultural e económico sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, particularmente das crianças. Mais do que falar de fatores biológicos, importa aqui referir os fatores familiares e, essencialmente, socioculturais, nomeadamente no que toca ao contexto escolar. Seguiu-se a questão do insucesso escolar, tão frequente entre as minorias, e uma minuciosa análise do valor da multiculturalidade e da interculturalidade na nossa realidade social e educativa.

Particularizando depois em direção à etnia cigana, em jeito de contextualização, embora não seja pretensão deste estudo proceder a uma pesquisa etnográfica exaustiva, considerou-se importante fazer uma breve abordagem à sua cultura e consciência étnica. Ao observar as suas formas de institucionalização (regulamentos próprios, leis, estruturas hierárquicas e relações de autoridade), o modo como instrumentalizam o poder, como procuram manter os seus privilégios e como põem em prática a sua supremacia, não só compreendemos melhor as características da família cigana, como as razões da sua singularidade étnica. É a forma como transmitem a sua forte e duradoura identidade que acentua os contrastes sociais e culturais com a sociedade hegemónica ou, utilizando a sua terminologia, com a sociedade *paílha*.

Finalmente, centrámo-nos exclusivamente na problemática da inclusão escolar, já que esta é mais uma área em que a comunidade em questão fica claramente prejudicada. A educação é vista por eles como um valor supérfluo, cuja função instrumental está apenas ligada aos negócios, ou seja, o que realmente interessa é que o *menino* vá à escola *aprender os números para conhecer o dinheiro*. Partindo desta conceção, há toda uma conjuntura que inviabiliza o acesso a uma educação permanente e formal, logo, é à escola, enquanto instituição intercultural que compete adotar metodologias de adaptação e de inclusão destas crianças, minorando conflitos e criando empatias com vista ao maior sucesso possível.

Relativamente ao estudo empírico deste projeto, foi elaborado um inquérito para professores dos 1^a, 2^o, 3^o Ciclos e Secundário, com o intuito de (i) analisar as representações sociais dos mesmos, face aos alunos de etnia cigana; (ii) saber quais os fatores que podem inibir os professores de inovar e de implementar práticas pedagógicas em benefício do desenvolvimento cognitivo destas crianças; (iii) averiguar acerca das principais causas que estão na base do elevado grau de absentismo e de abandono escolar dos alunos de etnia cigana. Posteriormente, como forma de complementar a informação resultante da análise dos inquéritos, foram realizadas três entrevistas a elementos pertencentes a uma equipa de trabalho de um Agrupamento de Escolas com elevado número de matrículas de alunos de etnia cigana.

No final do projeto, apresentamos as conclusões sobre o estudo realizado e algumas considerações finais, onde ficam registadas inferências sobre o tema em análise.

Parte I – Enquadramento contextual e teórico

Capítulo 1 - Desfavorecimento sociocultural e económico

1.1. O desenvolvimento cognitivo nas crianças desfavorecidas

A educação de crianças socioculturalmente desfavorecidas, assim como os estabelecimentos de ensino que a operacionalizam devem pautar-se por uma preocupação constante em definir objetivos didáticos, orientações metodológicas e modelos curriculares adaptados, tendo em conta a especificidade do material humano que têm em mãos.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, se não forem tidas em linha de conta as dificuldades de cada um destes alunos e se não forem providenciados os recursos necessários para que se respeitem os vários processos internos de aprendizagem, será inviabilizado um grau satisfatório de compensação escolar a todos os indivíduos vítimas de grandes handicaps ambientais. (Diaz et Resa, 1997).

A definição de desvantagem sociocultural, as suas causas e a sua relação com as dificuldades de aprendizagem e com o consequente insucesso escolar têm sido controversos pela pluralidade e subjetividade de fatores envolvidos. É que, nestes casos, não se trata de problemas ligados a uma *deficiência* (claramente diagnosticada, semiologicamente previsível e, portanto, passível de ser sujeita a uma terapêutica objetiva e a uma clara intervenção, da parte dos agentes do processo de ensino-aprendizagem). Do que aqui se trata é de *diferenças* que se convertem em défices cognitivos, sociais e ambientais.

O défice ao nível do desempenho cognitivo, nestes casos de *diferenças*, pode então advir isoladamente de variáveis relacionadas com a responsabilidade da própria família, do meio social ou da própria escola, ou então, da convergência de todas elas.

Ainda segundo Diaz e Resa (1977:187), citado por Bautista (1997), por fatores de privação sociocultural (condicionadores de desenvolvimento cognitivo), entende-se o “conjunto de condições de carácter ambiental e pessoal que influem decisivamente no desenvolvimento do indivíduo e na sua projeção nas atividades escolares”.

De acordo com um estudo de Viola et al (2005), nos últimos anos, tem vindo a ser consensual admitir diferenças cognitivas dos sujeitos de acordo com as categorias sociais a que pertencem, incluindo aqui o grupo étnico, a classe social e o índice de formação académica. O desempenho nos testes de inteligência é, na sua larga maioria,

comprovadamente superior em sujeitos pertencentes a grupos sociais economicamente mais favorecidos, com maior escolarização e pertencentes às comunidades urbanas. Especificando, estes fatores podem ter origem em duas instituições:

- Família.

Autores como Avanzini (1979), citado por Bautista, (1997), demonstram que é inegável uma estreita relação entre o nível sociocultural da família e o aproveitamento escolar obtido por alguns alunos, sendo este um fator decisivo de inadaptação da criança à escola. O autor realça, assim, a incidência negativa de aspetos como a desvalorização do trabalho escolar, o baixo nível cultural dos pais, os reduzidos indicadores de motivação para o trabalho escolar e o envolvimento afetivo familiar. O que acontece, geralmente, é que há uma correlação entre o nível educativo dos pais e o QI dos filhos, decorrente, entre outros, do nível ocupacional dos primeiros, do grau de estimulação e da variedade de experiências potencializadoras de desenvolvimento cognitivo. Regra geral, nas famílias de classe social mais baixa, os *tempos de espera* são orientados para o presente, não se verificando uma preocupação com a planificação a longo prazo. A privação social e familiar está assim relacionada com a existência de conceitos menos favoráveis de si próprios e com um baixo nível de expectativas e motivação para as aprendizagens.

O código linguístico utilizado em contexto familiar é outro fator determinante para o bom desenvolvimento cognitivo da criança. Bernestein (1961), referido por Bautista (1997), demonstrou a existência de diferentes padrões de linguagem, consoante a classe social a que se pertence. Os indivíduos pertencentes à classe alta utilizam indistintamente o código *formal* ou *elaborado* (que modela a função cognitiva, o desenvolvimento do pensamento e a capacidade de resolução de problemas) e o *restrito*. Por seu lado, a classe social baixa tem dificuldades no acesso ao código elaborado, limitando-se ao uso do código restrito, o que, logicamente determina que a comunicação entre pais e filhos varie entre as diferentes classes.

Uma vez chegados à escola, esta resistência à aprendizagem formal pode traduzir-se em problemas de indisciplina, rejeição dos valores do professor, dificuldades em desenvolver e em sentir necessidade de um vocabulário mais rico, preferência por um processo cognitivo descritivo em detrimento do analítico, etc.

Bernstein caracteriza o código utilizado pela generalidade dos indivíduos de classes mais desfavorecidas como pequeno, gramaticalmente simples, com frases inacabadas e sintática e semanticamente pobres.

Tendo em conta que o discurso da escola assenta no código elaborado, as crianças dos meios mais desfavorecidos ficam em situação de desigualdade e, ou conseguem adquirir este novo tipo de discurso, aprendendo a trocar os códigos conforme a situação, ou, quando não conseguem realizar esta tradução, deixam de entender e ficam desorientadas.

Do ponto de vista económico, o rendimento familiar é outra variável que parece estar ligada ao desenvolvimento e projeção escolar dos indivíduos. Já na citada obra de Bautista (1997), Valentine (1971) refere-se ao que tem vindo a ser denominado de *cultura da pobreza* nas classes sociais mais baixas, estritamente relacionada com a privação sociocultural. Vários autores têm vindo a demonstrar que a desvantagem das crianças pertencentes a ambientes socioeconómicos baixos começa no período pré-escolar, devendo-se, não a fatores genéticos, mas à falta de estimulação, de experiência e de apoios necessários a um bom desenvolvimento das aptidões linguísticas e cognitivas. Quando à baixa condição económica se associam problemas familiares, baixo QI e pais com tendências antissociais, a probabilidade dos filhos escaparem a esse ciclo vicioso é mais reduzida, ficando assim seriamente comprometida a possibilidade de ascensão social e de inclusão.

•Escola.

É na escola e no sistema de regras que ela impõe, que cada indivíduo se revela na sua especificidade, aptidões e conhecimentos.

No caso do desfavorecimento sociocultural das crianças que chegam às nossas escolas, mais do que falar apenas de fracasso dos próprios indivíduos, importa também destacar o fracasso da escola, em termos de modelos educacionais ministrados. Como refere Bautista et al (1977:185), “é um facto constatado que aparecem maiores dificuldades cognitivas, afetivas e emocionais, em indivíduos pertencentes às classes sociais mais pobres”. A realidade, é que parece não se ter conseguido ainda ajustar o processo de ensino-

aprendizagem destes alunos ao seu código linguístico, aos seus níveis de expectativas ou aspirações, aos seus tempos de espera ou às suas motivações.

Mário de Miguel (1986), também citado por Bautista (1997), refere que este ajuste poderá ser conseguido a partir de variáveis tão simples como o aumento da motivação e da satisfação dos professores, o tamanho das salas e das turmas, o próprio ambiente escolar ou o grau de expectativa em termos de mudança da parte dos órgãos diretivos das escolas. Partindo do pressuposto de que a causa principal das dificuldades de aprendizagem não reside essencialmente no desenvolvimento intelectual de cada um, mas sim na pobreza cultural, proveniente da privação ambiental, Mário de Miguel defende, neste contexto, a importância da Educação Compensatória como uma necessidade latente na sociedade e no sistema educativo, em virtude da enorme percentagem de fracasso escolar em indivíduos em desvantagem sociocultural. Intimamente ligada ao conceito de *Igualdade de Oportunidades*, a Educação Compensatória procura ajudar os indivíduos marginais que, não sendo inferiores, são *diferentes* e, por isso, precisam de estar previamente munidos de uma maior capacidade de adaptação à situação escolar. Para tal, contribuirá o papel do professor que, mais do que transmissor, deve funcionar como mediador, optando por um ensino individualizado e diferenciado e adaptando o currículo à realidade individual e social de cada aluno, preferindo formas de ensino-aprendizagem de tipo construtivo e interativo.

O que se pretende com este tipo de educação é melhorar a qualidade de vida, tentando atenuar as desigualdades de base existentes nas comunidades marginais, fazendo-lhes frente de três formas: através da criança, da família e da escola. Tal como sublinha Stoer (1992), todos os grupos sociais e culturais de certos bairros estão sujeitos aos mesmos constrangimentos, aliados à pobreza e à exclusão, sendo estas as prioridades a resolver, antes de se pretender uma verdadeira inclusão escolar. Por outro lado, caberá também à escola, de acordo com o mesmo autor, transformar as diferenças culturais em recursos educativos, que poderão servir de ponto de partida para o trabalho com estes alunos.

Desta feita, qualquer programa de carácter compensatório, que pretenda ser eficaz, deve dirigir-se a estes três aspetos, o que exige uma estreita colaboração e coordenação entre diferentes instituições e serviços. Em termos de estratégias de intervenção, no que diz respeito à terceira forma, em particular, deve-se sempre partir do sujeito recetor (aluno),

passando depois à escola (como instituição organizativa e potencializadora de sucesso) e, finalmente, aos processos de ensino-aprendizagem (como meios favorecedores da adaptação e do desenvolvimento das capacidades da criança, através de um ensino adequado). O sucesso conseguido será tanto maior quanto mais eficiente for uma prévia e controlada intervenção junto das famílias e mais precoce for a intervenção, já que é nas primeiras idades que se deve estimular o desenvolvimento cognitivo (ao nível da perceção, da linguagem, de conceitos básicos, raciocínio e memória) e motivacional (atitude positiva face à escola).

Deste modo, os programas de apoio compensatório poderão ter, isolada ou paralelamente, um carácter preventivo ou corretivo. Diaz e Resa (1977:195), propõem dois tipos de programas interventivos, passíveis de ser adotados:

- Programa para progressão nas aptidões sociais – com o objetivo de fornecer ao indivíduo normas de comportamento baseadas nas relações interpessoais;
- Programa de enriquecimento instrumental – para desenvolver as estruturas cognitivas dos indivíduos com problemas de rendimento, potencializando assim a sua capacidade de aprendizagem.

Como é dedutível, tanto nestes como em quaisquer outros programas, a intervenção só será eficaz se houver a colaboração mediadora de um agente humano (pais, professores, ...) capaz de seleccionar, organizar e estruturar os estímulos do meio, em função do objetivo desejado.

Bernstein (1982:21), citado por Macedo (2010), faz, no entanto, uma análise crítica a este modelo, defendendo que esta teoria apenas vem “afastar a atenção da organização interna e do contexto educativo da escola, para centrar a atenção nas famílias e nas crianças”. Segundo este autor, parte-se do princípio de que “falta qualquer coisa nas famílias e também nas crianças”, esperando-se que os alunos com carências do ponto de vista cultural e linguístico e socialmente desfavorecidos, ao entrar para a escola, deixem, do lado de fora, a sua identidade pessoal, o seu *modus vivendi* e as suas representações simbólicas, transmitidas pela família, considerada inapta do ponto de vista cultural e social. Em oposição, Bernstein (1982) advoga a necessidade de partir da bagagem social que a

criança já possui, servindo-se posteriormente desses pressupostos para lhe transmitir novas experiências e aprendizagens.

1.2 . O (in)sucesso escolar na diversidade cultural

De acordo com a definição presente no Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa (cf. Fontinha, s/d), à palavra insucesso, derivada do latim *insucessu(m)*, são-lhe atribuídos os significados de “malogro, mau êxito; falta de sucesso que se desejava”, complementados no Dicionário de Língua Portuguesa (cf Costa e Melo, 2004:948) por “mau resultado, mau êxito, fracasso, desastre”. A este termo, opõe-se a palavra sucesso que, de acordo com a primeira fonte, anteriormente citada, remete para “bom êxito, conclusão”.

No que se refere ao insucesso escolar, expressão suficientemente ampla para abarcar expressões como “reprovações, atrasos, repetências, mau aproveitamento, mau rendimento, mau comportamento escolar” (cf. Benavente (1990), citada por Martins (2007:13), conclui-se que, oficialmente, este é apenas avaliado a partir dos resultados escolares. Corroborando Humbert, (1992:86), é a escola que, segundo um currículo base e as suas normas de avaliação, constrói as representações de sucesso e de insucesso escolares. Ou seja, ou o aluno, pelo seu desempenho, obtém êxito, de acordo com as normas de excelência escolar vigentes, e progride, ano após ano, nos diferentes níveis e ciclos de ensino ou, então, estamos perante um caso de insucesso escolar.

Tal como advoga Martins (2007:12), citando Pires, Fernandes e Formosinho (cf.1991:187-188) a educação tem por finalidade “instruir, estimular e socializar os educandos”, pelo que, já que à transmissão de conhecimentos se atribui também à escola a função de educar, é importante não descuidar a relação intrínseca entre insucesso escolar e insucesso educativo, sendo este um conceito bem mais abrangente.

Contextualizado por Benavente (1990:716), “O insucesso escolar revelado pelo alargamento à escola primária de toda a população em idade escolar, (...) tem sido explicado por diversas teorias”:

- ♦ Teoria dos dotes naturais – do final da 2ª Guerra Mundial até aos anos 60, a responsabilidade pelo insucesso escolar é atribuída exclusivamente ao aluno. Cortesão e

Torres (1990), assim como Benavente (1990), defendem a teoria dos *dons*, como explicativa das causas de insucesso. É a inteligência natural para acompanhar a formação escolar, correspondente à sua idade, o interesse em aprender ou as aspirações dos alunos, que ditam o seu grau de sucesso académico. Deste ponto de vista, defende-se a existência de uma inteligência hereditária, cujos fatores genéticos justificam as diferenças entre classes sociais. Peixoto (1999:138), citado por Martins, diz mesmo que “à medida que caminhamos do alto para o baixo nível intelectual, diminui a percentagem de sujeitos com zero reprovações”, a mesma correlação se podendo estabelecer quanto aos níveis de autoestima. Martins (2007:23) refere ainda a influência da personalidade e da desmotivação do aluno pelo trabalho. Ao se confrontar com o fracasso, proveniente das dificuldades em acompanhar os programas, o aluno deixa de cumprir as tarefas escolares, refugiando-se na preguiça. Esta corrente aponta, pois, como principal fator para o insucesso, a carga genética do aluno, admitindo também a influência do desinteresse, motivação, ansiedade, má alimentação, falta de cuidados básicos de saúde, para além do défice intelectual.

• Teoria do handicap sociocultural e linguístico – entre os anos 60 e 70. No caso dos alunos oriundos ou pertencentes a grupos desfavorecidos, esta temática tem sido abordada por autores como Bourdieu e Passeron (1970, 1985), citados por Antunes (2008:12), para quem o acesso ao Ensino Superior está em correlação com o nível de escolaridade dos pais e com a posição que estes ocupam na hierarquia social, em termos profissionais. Ou seja, estando dependentes de um *capital herdado*, os que não são detentores desse *capital cultura*” estão, à partida, impedidos de ascender na escala social. Segundo estes autores, os mais desfavorecidos não integraram, desde a infância, as regras do saber-viver intelectual, nem do saber-pensar, sendo que a língua culta não é a sua língua natural. De acordo com Benavente (1990:6), também inspirada pelas teorias de Bourdieu e Passeron (1985), “o sucesso/insucesso dos alunos é explicado pela sua pertença social e pela maior ou menor bagagem cultural que dispõem à entrada na escola”. Os dois autores, acima citados, consideram que as crianças provenientes de meios desfavorecidos, com baixo capital económico e social, apresentam também graves problemas ao nível da linguagem, encontrando na escola uma barreira cultural difícil de transpor. Esta teoria responsabiliza assim a família, cujo desinteresse, falta de apoio e baixo nível cultural potenciam o insucesso. A este respeito, à dimensão cultural, Martins (1991:28)) acrescenta

o peso da afetividade familiar, da situação económica das famílias, do grau de escolaridade das mesmas, assim como a distância entre a casa e a escola. Citando Muniz (1993:76), “quando um casal não funciona adequadamente, os interesses da criança são reabsorvidos pelos conflitos familiares (...) portanto, a capacidade de se interessar e de enfrentar problemas e dificuldades escolares fica diminuída...”, pelo que uma afetividade familiar equilibrada é preponderante para o sucesso académico. Paralelamente, uma família economicamente debilitada, terá, com certeza, mais dificuldades em assegurar às crianças uma alimentação rica e variada, boas condições habitacionais e vestuário adequado, tornando-se impraticável o acesso a bens de cultura. Se a cultura não for valorizada no seio familiar, também não vão ser asseguradas condições para que o aluno crie expectativas em relação aos estudos e ao sucesso académico, sobrepondo-se o económico ao cultural. Finalmente, bairros degradados e longas viagens casa/escola e escola/casa limitam a predisposição dos alunos para o estudo e para a frequência de atividades recreativas. Esta corrente abriu caminho à Educação Compensatória, já referida neste capítulo, destinada exatamente aos alunos provenientes de classes socioeconómicas, linguística e culturalmente desfavorecidas. Não obstante, esta teoria começou a perder impacto a partir do momento em que se constata que, em países ditos desenvolvidos, apesar da melhoria do nível socioeconómico, o insucesso mantinha-se.

- Teoria socioinstitucional – a partir dos anos 70, começa-se a colocar ênfase no espaço onde o insucesso é detetado, ou seja, na própria escola, a quem se atribui um papel preponderante na promoção do in/sucesso, cabendo-lhe, dentro dos seus índices de autonomia, a responsabilidade pela implementação de conteúdos e de práticas educativas que facilitem a aprendizagem a todos os alunos. A escola deve, pois, ajustar-se à personalidade e aos condicionantes de cada aluno de forma a adequar a sua orientação pedagógica. De acordo com Benavente (1990:7), é fundamental investir na “transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando adaptá-la às necessidades dos diversos públicos (...) elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferenças e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos”.

Já Lahire (1994) defende que o sucesso escolar não está ligado a heranças culturais e sociais, mas à pessoa, enquanto entidade individual e à relação que a família estabelece com a escola, envolvendo aqui os vários agentes que, de uma forma ou de outra,

contribuem para a educação da criança. Aprofundando as premissas de Bourdieu e Passeron, a partir do estudo de situações *atípicas*, ao constatar a existência de insucesso escolar nas classes favorecidas e, inversamente, de casos de sucesso em grupos provenientes de meios social e culturalmente desfavorecidos, este autor põe em causa a teoria da reprodução social, e coloca o enfoque nos vários processos de socialização pelos quais o indivíduo vai passando e que serão determinantes para o seu sucesso ou insucesso escolares.

Também Sá (2014:51), partilhando da mesma conceção de Lahire, refere que a problemática do insucesso escolar não deve recair, de forma causal sobre os alunos, mas “ (...) na falta de humanidade dos pais e dos professores, como competência para conhecer as crianças”. De acordo com este autor, assistir-se-ia a uma diminuição drástica do insucesso se aos alunos, desde a mais tenra idade, fossem facultados, por exemplo, “ (...) mais espaços de brincar, com mais ateliers de pintura ou de teatro” (id.).

A massificação do ensino e a mitológica questão da igualdade de oportunidades, numa sociedade cada vez mais marcada por acentuadas clivagens sociais e culturais, têm vindo a intensificar a questão do insucesso escolar, cujas causas variam em função dos agentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Se, como referem Roazzi e Almeida (1988), para os professores, o insucesso escolar vem na sequência da falta de pré-requisitos, de estimulação e motivação, de competências cognitivas e da má articulação escola/família, para os pais e encarregados de educação, a culpa está nos professores que, falhando por faltas de assiduidade, de motivação e de formação, comprometem o desempenho dos seus alunos.

Iturra, por sua vez, parte do pressuposto de que, para haver insucesso na escola, “ou os estudantes não estão aptos para aprender, ou os professores não estão aptos para ensinar” (1990:15), definindo insucesso escolar como a “dificuldade que as crianças têm em aprender, em completar a escolaridade no tempo previsto, em obter notas altas ou pelo menos satisfatórias pelo seu trabalho escolar para poderem continuar os seus estudos (cf. 1990:15). Para este autor, “o insucesso escolar é um fenómeno de falhanço na escola”, caracterizando-o como “a dificuldade que a escola tem de treinar mentes que já têm um conhecimento cultural do real”, pelo que, para atingir o sucesso, é necessário “domesticar uma mente na verdade histórica, cultural e conjuntural” (id.: 104).

Pires, Fernandes e Formosinho (1991:189), fazem também referência a um conjunto de variáveis que potenciam o insucesso escolar, das quais constam “o tipo de cursos e currículos, estruturas e métodos de avaliação, formas de agrupamento dos alunos, preparação científica e pedagógica dos professores...”. Do mesmo modo, também Perrenoud (2003) acredita que é a escola, através de um currículo e de um sistema de avaliação concebidos à luz da cultura da sociedade majoritária, que abre caminho ao insucesso. Ou seja, apesar de ser atribuído aos alunos, o insucesso vem no seguimento de uma avaliação, feita pelo sistema educativo, sobre o desfasamento que estes apresentam em relação ao que foi estipulado como norma de excelência. Tal como refere o autor (id.:25-26), “Cada julgamento feito sobre o sucesso de um aluno se baseia em formas e normas de excelência institucionalmente definidas, mas resulta também de uma transação – com armas desiguais – entre os atores envolvidos, na qual intervém a representação que estes têm do sucesso e do fracasso”. Em paralelo, também para Jacinto (1991), o currículo comum privilegia os alunos mais favorecidos, ao propor conteúdos condizentes com a cultura majoritária e colocando, conseqüentemente, os alunos mais desfavorecidos em situação de desvantagem.

No que se refere aos programas e os manuais escolares, de acordo com Benavente (1990), limitam a atuação dos professores que, para além de se confrontarem com mudanças sucessivas aos programas, nem sempre estão disponíveis para os flexibilizar em função das necessidades dos seus alunos. Aos professores cabe, com alguma autonomia, a operacionalização de um currículo comum em função do perfil dos seus alunos, pelo que são eles quem, pela forma como planificam as atividades e selecionam os conteúdos, dão forma aos currículos e ditam as normas necessárias para que um aluno atinja um patamar de excelência.

Para Gomes (1987), um fator crucial na determinação do insucesso escolar é a forma como os professores interagem, de forma seletiva, com alunos provenientes de classes desfavorecidas ou de grupos étnicos, cujo perfil social não corresponde às expectativas. De acordo com o autor, quando se fala em interação seletiva na escola de massas, as “expectativas de sucesso ou insucesso que os professores elaboram sobre os diversos alunos, construir-se-iam a partir da relação que é possível estabelecer entre a avaliação da aptidão escolar dos estudantes e a pertença a este ou aquele grupo social (id.:39).

De entre as muitas propostas de intervenção, emitidas por várias instâncias nacionais e europeias, destacamos apenas o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, emitido pelo Ministério da Educação, que estabelecia os princípios orientadores da organização, gestão e desenvolvimento dos currículos, assim como da avaliação e certificação de conhecimentos e capacidades dos alunos, fazendo também referência às medidas passíveis de serem implementadas no âmbito do sucesso escolar. De acordo com este Decreto, “a autonomia pedagógica e organizativa da escola ou agrupamento de escolas assume particular importância na gestão e na aplicação do currículo, adaptando-o às características dos alunos. É assim imperativo criar as condições necessárias, disponibilizando ofertas curriculares complementares que permitam a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem”. Neste âmbito, surgem então, na secção VI, art.º 20º, oito medidas de promoção de sucesso escolar previstas, assim como as situações especiais de avaliação. De entre o elenco passível de concretização, propõem-se medidas de apoio ao estudo, Estudo Acompanhado (1º ciclo), constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa (do domínio do desempenho escolar), coadjuvações em sala de aula, adoção de percursos curriculares alternativos e de programas integrados de educação e formação, encaminhamento para um percurso vocacional e acompanhamento extraordinário a alunos.

Pode-se inferir, a partir do exposto, a importância de opções de carácter institucional, social, político e educativo no contributo para o (in)sucesso escolar, daí a relatividade deste conceito. Citando Martins (2007:17), “conforme a tradição educativa, as exigências curriculares, as modalidades de avaliação e de orientação, assim irá variar o sucesso/insucesso escolar”.

Da análise das teorias dos vários autores, conclui-se que não há uma definição rígida de insucesso escolar, há sim vários tipos de insucesso, assim como causas múltiplas e antagónicas mas que, passam, transversalmente, pelo aluno, pela família e pela escola.

1.3. O desfavorecimento sociocultural como fator de exclusão e de insucesso escolar dos alunos de etnia cigana

A representação social de um aluno desfavorecido, mais do que associada às características de aprendizagem e às diferenças culturais e linguísticas dos alunos pertencentes às minorias étnicas, tem, normalmente, como ponto de referência em contexto escolar, as suas desvantagens económicas e materiais. Aos constrangimentos associados à sua condição

étnica, sobrepõem-se as concepções ligadas às más condições de habitabilidade, ao desemprego, à falta de literacia e ao *modus vivendi* pouco convencional das famílias. Corroborando esta concepção, no entender de Ramos (2011:30), citando Bourdieu e Champagne (1993), “Os alunos oriundos de contextos sociais não enquadráveis na posição dominante e, portanto, com um capital cultural muito distante do arbitrário cultural dominante, acabam por constituir “os excluídos do interior””.

Em contextos educativos etnicamente heterogéneos, como acrescenta Ramos (2011:30), a escola, ainda que indireta e involuntariamente, é responsável pela promoção das desigualdades, sendo que “quanto mais democrático se torna o ensino, mais a escola se torna numa instituição injusta, onde as diferenças se tornam cada vez mais evidentes”. Para promover a igualdade possível, é necessário, primeiro, encarar e trabalhar no âmbito da diferença. No caso concreto dos alunos de etnia cigana, a igualdade não deverá, pois, ser o ponto de partida, nem se deverá ter por objetivo que seja o ponto de chegada, sob pena de se aniquilar a especificidade deste povo. De acordo com Cortesão e Pinto (1995), o desfavorecimento sociocultural das crianças pertencentes às minorias étnicas, não pode ser avaliado recorrendo aos mesmos critérios que se aplicam às outras crianças, pelo que as práticas têm que ser adequadas aos contextos multiculturais existentes.

No que à situação destes alunos diz respeito, pode-se considerar, corroborando Cardoso (1994), que o seu percurso escolar é, em geral, mais difícil e desvantajoso do que o das classes dominantes, tanto no domínio cognitivo, como da comunicação ou dos relacionamentos interpessoais.

Numa sociedade predominantemente monocultural, em que o sistema educativo avalia o mérito dos seus alunos em função de um quadro de valores e de competências que, normalmente, lhes são familiares desde sempre, torna-se penoso para as etnias conseguirem competir. A estes, é-lhes exigido o domínio de uma língua e de uma cultura que, até à entrada na escola, ninguém lhes inculciu; os seus *talentos* estão longe de ser considerados como tal e as baixas expectativas quanto aos resultados escolares são comuns a pais, professores e alunos. Estão, pois, reunidas todas as condições para que a educação formal destes alunos não seja uma tarefa fácil, assim como a obtenção de resultados satisfatórios, em termos de sucesso escolar. Mesmo recorrendo a todas as medidas de intervenção previstas por lei, a especificidade desta etnia é de tal forma complexa e está de

tal forma enraizada em fatores históricos e culturais, que só uma atuação que tenha início de fora para dentro pode, a longo prazo, deixar em aberto a possibilidade de resultados mais positivos, no que à educação destes alunos diz respeito. Qualquer medida só poderá surtir efeito se houver aceitação, corresponsabilização e cumprimento por parte de todos os intervenientes envolvidos, o que, neste caso, se torna particularmente difícil de conseguir.

Capítulo 2 – O relativismo cultural

2.1. Abordagem sistêmica do conceito de cultura

Derivando do latim *cultus*, a palavra cultura remete para contextos diversos, podendo estar relacionada com os campos, com as letras ou com a amizade (*colere agros/colere litteras/colere amicitiam*). Pode-se, a partir desta origem semiológica, associar o termo a uma postura de respeito e consideração por algo ou alguém.

Ao longo dos tempos, foram surgindo inúmeras abordagens para o conceito de cultura, variáveis em constante evolução, em função de quem as analisa e do tempo histórico e cultural em que são concebidas. Lind (2008), citando Triandlis (1996), refere que a cultura passa por um conjunto de variáveis que se refletem na percepção, em crenças e em formas de comunicação partilhadas e que influenciam indivíduos que partilham um mesmo código linguístico, que vivem num mesmo momento histórico e num mesmo território. A cultura de cada indivíduo é intergeracional e pode sofrer alterações ao longo dos tempos, adaptando-se ao futuro, mas sem deixar de pactuar com os valores do passado. Em sentido mais lato, segundo Saraiva (1993:11,12), cultura é sinónimo de civilização, enquanto, em sentido mais restrito, se pode definir como “um conjunto de atividades lúdicas e utilitárias, intelectuais e afetivas que caracterizam especificamente um determinado povo”. Complementado por Perotti (2003:48), o termo “corresponde a uma estrutura complexa e interdependente de conhecimentos, de códigos, de representações, de regras formais ou informais, de modelos de comportamento, de valores, de interesses, de aspirações, de crenças e de mitos”, partilhados por um mesmo grupo. De acordo com o mesmo autor (2003:48), em termos práticos, estes grupos distinguem-se, para além do código linguístico, nos “usos de vestuário, culinários, modos de habitat, atitudes corporais, tipos de relações, organização familiar, práticas religiosas...”. Numa definição mais abrangente, para Cardoso (2001:29), “cultura deve ser entendida como uma elaboração coletiva, em transformação constante, a partir de contributos das diversas culturas e comunidades em presença numa sociedade. Este conceito (...) pressupõe o respeito pelas diferenças e valorização dos princípios e elementos comuns às diversas culturas que interagem numa sociedade, dando origem a novos elementos culturais, sem os determinismos baseados na tradição e na autoridade”.

Quando várias culturas coabitam num mesmo tempo e espaço, é normal que o grupo que se impõe na sociedade como dominante (por ser maioritário, pelo estatuto social que detém,

pelas condições económicas que apresenta...), se sobreponha ao grupo minoritário, dando-se a este fenómeno a designação de *aculturação*. Segundo Oliveira (2001), é inevitável a ocorrência de aculturação sempre que há contactos culturais, entre grupos ou sociedades, resultando progressivas transformações culturais, essencialmente da parte do grupo mais fragilizado do ponto de vista social que, por vontade própria ou por imposição do grupo maioritário, acaba por se deixar *aculturar*.

2.2 Multiculturalidade e interculturalidade

No âmbito da diversidade, em que cada grupo se distingue pelas suas opções culturais e adota a identidade que melhor lhe permita fazer face aos seus problemas e carências, surge a interculturalidade, que, como defende Ramos (2011), se deve pautar pela reciprocidade no respeito e no diálogo. Este conceito transporta-nos para a máxima de relativismo cultural, segundo o qual cada cultura deve ser entendida de acordo com as suas próprias dinâmicas e não aos olhos da civilização ocidental. Mais uma vez, no entender de Cardoso (1996:15), “as características de uma cultura devem ser julgadas/apreciadas de acordo com pontos de vista e critérios valorativos estranhos e inerentes a outras culturas”.

A partir da segunda metade do século XX, e até aos nossos dias, Portugal tem vindo a receber um número considerável de imigrantes que têm contribuído para uma mistura de culturas que transformou a nossa sociedade em multirreligiosa, multiétnica e multirracal. Como resposta à multiculturalidade, surge a educação intercultural. A diversidade cultural veio, não só, revolucionar a dinâmica social e cultural dos já residentes, como obrigar as várias instâncias nacionais e europeias a uma maior sensibilização para a forma como os recebemos, os tratamos e, mais do que integrá-los, como os incluimos na nossa cultura e nas nossas vidas.

Para Natália Ramos (2001:166), “a comunicação intercultural envolve os problemas e processos de interação verbais e não verbais entre indivíduos pertencentes a grupos ou subgrupos culturais diferentes, em contextos situacionais variados”. Para que esta comunicação se concretize, é necessário que as várias culturas se desliguem do radicalismo da sua cultura de origem e sejam permeáveis à aprendizagem e à integração de diferentes normas de vida, adquirindo um bilinguismo cultural que, no entender de Leite (2002:145), “facilita o acesso de crianças e jovens de grupos minoritários, não apenas ao conhecimento

das suas culturas de origem, mas também ao conhecimento de outras culturas e ao usufruto dos bens por elas proporcionadas no exercício da cidadania”.

A dificuldade em sair do etnocentrismo que, como Cardoso (1996:15) explica, consiste na “tendência para julgar/apreciar os valores, atitudes, comportamentos e características de outros grupos culturais, tendo, por referência, características e pontos de vista da cultura do observador”, revela-se frequentemente um forte obstáculo à comunicação intercultural e, como acrescenta Araújo (2008:44), “é uma atitude típica dos assimilacionistas, os quais advogam que a assimilação implica o abandono da própria identidade cultural dos grupos minoritários, em favor da cultura da comunidade dominante”. Quando esta atitude se mantém, surgem os estereótipos, o preconceito, a discriminação, a marginalização e o racismo em relação ao que é *estranho* ou *estrangeiro*, sendo importante, no âmbito do etnocentrismo, definir estes termos.

Por preconceito, de acordo com Pereira (2004:30), entende-se o conjunto de “opiniões preconcebidas, geralmente desfavoráveis, atribuídas a indivíduos ou grupos, também elas não fundamentadas empiricamente”. Corroborando este autor, Cardoso (1996:18) partilha desta definição, acrescentando que estas opiniões levam “geralmente, à discriminação, e ao tratamento desigual daqueles indivíduos ou grupos”. O mesmo autor (1996:18), define estereótipos como “imagens-rótulos que as pessoas de um grupo/cultura atribuem às pessoas de outro grupo/cultura, baseadas em argumentos não comprovados”. A diferença entre preconceito e estereótipo, segundo Pereira (2004:30), é que os primeiros podem estar associados a formas desiguais de tratamento.

Quanto à discriminação, Neto (2002:258), define-a como “actos intencionais que esboçam distinções injustas ou injuriosas, que assentam em bases raciais ou étnicas”, podendo também contemplar questões ligadas ao sexo, à religião ou à classe social. Quando se trata de discriminação em relação a grupos raciais ou etnias, toma a designação de racismo, que se pauta pela não aceitação da diferença, ao ponto dos grupos sociais ou étnicos vitimizados lhes serem negadas quaisquer oportunidades de acesso à educação, ao emprego, assim como a condições dignas de habitação e de prestação de cuidados de saúde.

Todos os conceitos, até agora elencados, conduzem de forma direta à marginalização, entendida como uma “posição de desvantagem relativamente ao conjunto mínimo de bens e serviços que configuram uma qualidade de vida aceitável ou um comportamento desviante face às normas e aos valores que confrontam o padrão considerado de referência” (Malheiros, 2001:32).

Como advoga Araújo (2008:45), para que haja uma verdadeira comunicação intercultural, não basta partilhar a mesma língua, é preciso “conhecer a sua cultura, o seu contexto, a sua mentalidade, porque existem significados que ficam subjacentes ao discurso verbal, tão ou mais importantes para a descodificação da mensagem”.

Tendo já sido abordados os dois conceitos, importa clarificar a diferença entre multiculturalismo e interculturalismo. Enquanto o primeiro se resume à coexistência de várias culturas, num mesmo contexto geográfico, social e cultural, o interculturalismo pressupõe que as várias culturas interajam de forma pacífica e enriquecedora. Tal como Reis (2010) contextualiza, as sociedades multiculturais podem lidar de várias formas com a diversidade cultural, podendo-se acrescentar o que Cardoso (1996) distingue como paradigmas de políticas multiculturais: o assimilacionismo, o integracionismo e o pluralismo.

Numa primeira fase, ainda muito enraizada no modelo monocultural e etnocêntrico, pretendia-se a exclusão da cultura dos grupos étnicos ou dos *migrantes*, a quem se exigia total submissão à cultura do grupo dominante. Segundo Perotti (1997), citado por Reis (2010), os indivíduos pertencentes às minorias étnicas enveredaram por um processo de aculturação dos costumes do grupo hegemónico, perdendo a sua identidade cultural e etnográfica.

Decorrente de sucessivas manifestações dos movimentos dos Direitos Humanos, seguiu-se o modelo integracionista (a partir dos anos 70), segundo o qual as minorias passavam a ter direito a impor a sua identidade cultural, desde que a sua cultura não entrasse em conflito com a dominante.

A postura pluralista, por sua vez, admite uma heterogeneidade de culturas, em que cada uma tem o direito à diferença, correndo o risco de contribuir para a guetização das

minorias, na medida em que não prevê a comunicação intercultural. Este é o modelo que, teoricamente, prevalece em Portugal, embora saibamos que, nos vários domínios da vida pública, se continua a impor o modelo integracionista. Como explicita Silva (2009:34), “Em teoria, visa-se a igualdade de oportunidades e promove-se a aquisição de conhecimentos e de competências por parte das minorias (...) mas, na prática, dá-se a estas apenas o espaço e a liberdade necessários para que a sua cultura se ajuste à dominante”.

2.3. Educação multi/intercultural

Desde a Constituição da República Portuguesa, passando pela Lei de Bases do Sistema Educativo e incluindo o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, tem vindo a ser revelada alguma sensibilidade face às questões multi e interculturais, cedendo à escola e aos professores alguma flexibilidade para gerir estes aspetos.

Entenda-se por educação multicultural, o “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, ao nível de sistema, de escola e de classe, cujo objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através de mudanças de perceção e atitudes, com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida” (Carrington; Shtort, 1989, cit. por Cardoso, 1996:9). Como refere Reis (2010:25), “A educação multicultural ou inclusiva surge no sentido de dar resposta aos problemas de diferença, reconhecendo as diversas culturas e fornecendo igualdades de oportunidades, dentro dessa diferenciação cultural”.

Na sua atuação face à diversidade cultural, cabe à escola optar por uma de duas formas antagónicas: ou ignora a multiplicidade de culturas, mantendo os cânones da sociedade dominante, ou reconhece a pluralidade cultural dos seus alunos e assume a *educação para todos*, como um processo de adaptação às diferentes realidades e com responsabilidades ao nível da mudança e da reconstrução de uma sociedade mais justa e igualitária. Porque todos nós somos fruto das nossas circunstâncias e num contexto de desfavorecimento económico e social em que vive, no nosso país, grande parte da população pertencente às minorias, a educação multicultural impõe à escola a responsabilidade de se estruturar de forma a fazer face à diversidade dos seus alunos, ajustando o currículo e implementando estratégias e medidas educativas que lhes proporcionem o acesso e o sucesso educativo que lhes pertence, por direito. De acordo com Oliveira (s.d.:107), “Não devemos tolerar que a instituição escola reproduza as desigualdades sociais, funcione através de estratégias

pedagógicas concebidas e desenvolvidas, especialmente, para uma população de crianças brancas de classe média, do meio urbano e de confissão católica”.

Centrando-se o multiculturalismo, como já foi referido, na coexistência de várias culturas num mesmo domínio territorial, social e cultural e estando-lhe subjacente o respeito e a promoção da herança cultural de cada povo, tornou-se premente, a partir dos anos 60, a adoção de medidas para fazer face à diversidade étnica, não só na sociedade em geral, mas, muito em particular, no sistema de ensino. Desta feita, tem cabido à escola, no que se refere à educação das minorias étnicas e culturais, a adaptação aos diferentes modelos multiculturais, agindo em conformidade com as orientações emanadas dos governos dos países ocidentais.

Durante a vigência do modelo assimilacionista, de caráter monocultural e etnocêntrico, nenhuma instituição zelava pela manutenção da cultura de origem dos grupos minoritários, que abdicavam da sua cultura materna e adotavam a língua e os traços da cultura dominante. Não havia alternativa à aculturação, assim como à submissão aos currículos existentes e às políticas educativas, concebidas para o grupo dominante. Estava, então, seriamente comprometida a promoção da igualdade de oportunidades, uma vez que todas as diretrizes conduziam à redução do sucesso educativo dos alunos pertencentes às minorias, em quem ninguém acreditava. Tal como explica Santomé (2008:30), no caso do povo cigano, por exemplo, “o problema agravava-se quando esse povo ou cultura não dispunham de um território específico e os seus habitantes tampouco possuíam importantes recursos de poder económico, religioso, militar ou político”. Tendo em conta que este modelo não impunha alterações significativas às práticas letivas tradicionais, acabou por ter uma adesão substancial por parte dos professores.

No que se refere ao modelo integracionista, oposto ao assimilacionista e essencialmente aplicado às comunidades ciganas, apostou-se, e continua a apostar-se, na preparação dos alunos para uma vida em sociedade, combatendo a discriminação e o preconceito, de forma a promover a autoestima e o autoconceito. Ainda que se continue a correr o risco de aculturação, este modelo é preferível, ao da assimilação, uma vez que, pelo menos parcialmente, é mantida a identidade cultural do grupo minoritário e prevista a interculturalidade, ou seja, uma participação substancial nas dinâmicas de vida da sociedade de acolhimento, desde que não haja conflitos com a identidade cultural do grupo

dominante. Começa-se, pela primeira vez, com este modelo, a recomendar práticas educativas multiculturais, assistindo-se, por um lado, a uma redução do reconhecimento da superioridade cultural dos grupos majoritários e, por outro, a uma abertura do currículo a conteúdos relativos à diversidade cultural.

O modelo desejável, de entre os três, é, também na educação, o modelo pluralista democrático e anti discriminatório, na medida em que garante a identidade de cada povo e o acesso às mesmas oportunidades sociais e culturais, em igualdade de circunstâncias, promovendo “um sentido de igualdade de oportunidades, para além das dimensões consignadas pelo pluralismo integracionista” (Cardoso, 2001:28). Pereira (2004:23), define este modelo como a garantia de uma “coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade (...) em que os indivíduos manteriam as suas identidades culturais, isto é, a plena liberdade de participar numa vida cultural e social própria, em circunstâncias iguais às das outras culturas, mantendo, no entanto, a liberdade de escolha”. No entender de Silva (2009:34), este modelo só poderá ser assegurado mediante uma progressiva democratização do sistema educativo e a previsão de novas pedagogias, implementadas a partir de currículos inclusivos, flexíveis e abertos à diversidade, entendida como enriquecedora do processo de ensino-aprendizagem, para todos os alunos. Desta feita, um currículo intercultural, no entender de Oliveira (s.d.:113), citando Maia (2006), “é aquele que pode servir de mediador entre a cultura escolar e a cultura experiencial dos alunos”. No entanto, como aprofunda Tavares (1998), “a instituição escolar está organizada de molde a corresponder às solicitações requeridas por grupos majoritários (...). Como tal, pode a escola tornar-se injusta quando reprova com mais frequência aqueles alunos que estão normalmente em desvantagem”, contribuindo ainda mais para as clivagens ao nível da socialização e da inclusão.

Tendo por base uma pedagogia intercultural, entendida por Miranda (2004:20), como a “educação do Homem no conhecimento, compreensão e respeito das diversas culturas da sociedade em que vive”, e onde toma especial importância o ensino da Língua Portuguesa, como língua não materna, compete pois, à escola, estabelecer pontes entre as várias origens étnicas, raciais, culturais, religiosas e socioeconómicas, numa perspectiva de educação para a cidadania, de forma que os alunos de hoje sejam os cidadãos interventivos na promoção da justiça social de amanhã. Peres (2000:71), citando Jordan et al (1996), reitera a ideia de

que a educação intercultural “não é um conjunto de atividades compensatórias dirigidas a grupos de culturas minoritárias; não incide sobre conteúdos exclusivos de determinadas áreas curriculares”, nem “se deve desenvolver apenas em escolas nas quais exista um número significativo de alunos minoritários”.

Não obstante, em contexto escolar, é, muitas vezes, a forma como o professor concebe a diversidade étnica e cultural que dita o modelo multicultural a implementar, prevalecendo, regra geral, os modelos assimilacionista e integracionista e percecionando-se a diversidade como um constrangimento e um obstáculo ao sucesso educativo. Do lado oposto, estão os professores que convertem a escola num espaço de encontro, onde se parte da cultura experimental dos alunos para a implementação e gestão de um currículo adaptado. A este propósito, Borges (2011:93), na esteira de Banks (1993) aponta para a necessidade destes currículos preverem a abordagem de acontecimentos de natureza étnica, focando, por exemplo, temas ligados à alimentação, às danças, aos significados culturais atribuídos a objetos e artefactos pertencentes a uma cultura étnica, assim como de livros sobre culturas, etnias e religiões diferentes. Estes preceitos não se destinam apenas aos alunos pertencentes às minorias étnicas, mas aos restantes que, em contacto com a diversidade cultural, aprenderão a respeitar os pares, pelo conhecimento das suas dinâmicas de grupo.

Peres (2000:208 e 271), por sua vez, afirma que “educar na e para a diversidade exige novas competências e atitudes profissionais por parte dos professores”, acrescentando que “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente”. De acordo com Araújo (2008:67), “a educação intercultural é um processo em que se educa mais, fazendo e sendo, do que dizendo”. Já Cortesão (1996:33), elenca um conjunto de procedimentos a ter em conta por um professor que queira implementar, na sua sala de aula, práticas de educação intercultural. De entre eles, cabe ao docente conhecer as características culturais e sociais das minorias com quem trabalha; promover a interculturalidade, sem preconceitos ou racismo, na escola; refletir, questionar, analisar e avaliar a sua atuação face à diversidade; mostrar abertura à articulação com o meio social e familiar destes alunos, colocando-se no lugar das minorias; promover a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e, negando o preconceito, deve cultivar expectativas positivas em relação a cada aluno, independentemente da sua condição étnica ou social. Em suma, um professor intercultural

é, na concepção de Miranda (2004:28-29), “um verdadeiro agente do ensino, pensante e atuante, mediador cultural por excelência, que congregue em si, para além de uma sólida competência pedagógica que o leve (...) a melhorar o desempenho escolar dos alunos dos diferentes grupos e classes sociais, uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, intercultural, intersocial,...”.

Torna-se, pois, fundamental, no âmbito da diversidade cultural e da motivação do professor para a implementação de práticas educativas diferenciadas, que este assuma um papel constante de investigador e tenha formação, inicial e contínua, no domínio da multiculturalidade. Estas ferramentas ser-lhe-ão úteis para poder dar resposta à diversidade de alunos por que é composta uma turma, muito embora, como refere Cortesão (2000:16), a formação não costume passar de mera “aquisição de conhecimentos sobre as culturas (...), geralmente numa perspetiva de folclorização”. Peres (2000:208), confessa que, em boa verdade, na prática, falta quem administre efetiva formação aos professores, sendo que, para já, essa formação é pontual e dirigida a situações muito concretas. Por outro lado, acrescenta que deveriam ser criados mecanismos que garantissem formação na área da interculturalidade, a todos os professores e não apenas aos voluntários, a fim de a transmitirem aos alunos maioritários que, afinal, também fazem parte de uma sociedade multicultural e precisam de aprender a viver nela.

Na senda do que refere Silva (2009:36), tendo em conta “a natureza etnocêntrica do currículo, as ideologias assimilacionistas de muitos professores, a sua falta de preparação para lidar com minorias; as baixas expectativas em relação a esses alunos; a integração das crianças em grupos de níveis diferentes, em função da sua etnia...”, as minorias étnicas, apesar de todo o discurso à volta da diferenciação do ensino, continuam a ser vítimas de representações sociais negativas e de práticas educativas não direcionadas para a sua especificidade. De acordo com Araújo (2008:70), há ainda um longo caminho a percorrer pelas escolas, no sentido de se adaptarem à diversidade cultural e de “suscitar verdadeiras aprendizagens interculturais, que permitam às crianças dos grupos minoritários a aquisição de competências que lhes possibilitem uma participação ativa e criativa na comunidade maioritária, sem descurar a identidade cultural transmitida pelos seus ascendentes”.

Capítulo 3 – Etnia Cigana

3.1 Conceito de etnia / grupo étnico /minoria étnica

Para melhor percebermos a singularidade étnica do povo cigano, que tão bem tem mantido as suas características, tanto linguísticas (*Romani*), como no que diz respeito ao modo de vida, crenças, costumes e dinâmica familiar, convém esmiuçar alguns conceitos referentes à etnicidade, entendida por Giddens (2004:248) como “práticas culturais e modos de entender o mundo que distinguem uma dada comunidade das restantes”. Hall (1997:67), define uma etnia pelas características culturais (língua, religião, costumes, tradições, sentimentos de pertença a um lugar...), comuns a um povo. Paralelamente, Mendes (2005:23), defende a posição de alguns autores anglo-saxónicos, segundo os quais etnia significa “apego a uma cultura de origem, relativamente à qual os indivíduos têm algum poder de escolha”. De acordo com a mesma autora, citando Saint-Maurice (1994:283) a etnia remete ainda para “a partilha de uma cultura comum, partilha que é relativamente voluntária, já que alguma margem de liberdade é deixada aos indivíduos, no sentido em que podem abdicar da cultura de origem em favor de outra”.

No caso da etnia cigana, mais do que uma minoria étnica – que encontra em Pinto (2000:120) a definição de “grupos minoritários, inseridos em sociedades com valores e *ethos* (costumes) diferentes dos seus, que vão procurando manter as suas tradições, modos de vida e especificidades culturais”, pode-se falar em grupo étnico, portador de traços que o diferenciam da restante população, nomeadamente de uma história, cultura e religião próprias, de traços fisionómicos específicos, de uma maneira de vestir peculiar e de relações de solidariedade que asseguram a sua continuidade, enquanto um só e mesmo povo. Segundo Dias et al (2002:27), “a unidade de um grupo étnico prende-se a factores como a língua, o território, a religião, a tradição, sendo a consciência colectiva, o factor fundamental que assegura a coesão do grupo”. O mesmo autor alerta, no entanto, para o facto de que, dentro da etnia cigana, apesar das semelhanças relativas à organização social e cultural, há algumas diferenças provenientes do nível socioeconómico dos seus elementos, pelo que é mais correto falar de “comunidades ciganas” e não de uma só.

3.2 História do povo cigano

A marginalização do grupo étnico cigano, entre nós há cerca de 500 anos, é, em parte, resultado de um longo percurso histórico, que, na sua maioria, eles próprios desconhecem, sobre o qual ainda pouco sabemos, mas que é importante explorar para melhor

compreendermos a sua situação presente. Como documenta Fonseca (1996:103), “normalmente os ciganos não se interessam pela história do seu povo. A memória mais antiga está depositada na pessoa mais velha do grupo”. Tendo em conta que a adoção de uma cultura ágrafa, de tradição oral e não literária, impediu a existência de registos escritos sobre o percurso histórico deste povo, tona-se mais difícil e subjetivo investigar acerca das suas origens. No entanto, como é referido em Senda Gitana (s.d.:16), “foi o estudo da linguística que permitiu aos estudiosos compreenderem o seu trajecto, já que foram assimilando termos por todos os países por onde passaram”.

De acordo com o preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros nº25/2003, os ciganos terão sido oriundos do Nordeste da Índia, facto que terá influenciado os vários dialetos por eles utilizados e o tipo de organização social, muito próxima da sua ascendência hindu. Por terem passado pelo Egipto, julgou-se ser essa a sua proveniência, tendo-lhe sido atribuída a denominação de *egipciano*, que rapidamente evoluiu para cigano, gitano, gipsy ou tsigane, designações que se mantêm, até hoje. Desde sempre com o estatuto de nómadas viajantes, como refere Mischi (2011:15), iniciaram as primeiras migrações por volta do ano 224 e começaram a atravessar o Bósforo a partir do ano 1000, tendo, em virtude de sucessivos êxodos, descoberto a Europa, entre os séculos XIV e XV, altura a partir da qual começam a aparecer registos escritos sobre este povo.

Decorrente desta diáspora de origem controversa, marcada por contínuas perseguições e julgamentos, em que uns foram vendidos como escravos, outros acusados de roubo e canibalismo e, os que passaram pela Alemanha nazi, vítimas de tentativas de extermínio (Ramos, 2011), os ciganos espalharam-se pelo Ocidente. A história documentada dos ciganos começa no século XV, dando conta de um povo que se apresentou na Europa como um grupo nómada gerando, por isso, alguma conflitualidade com as populações já sedentarizadas que se queixavam de *falta de respeito* pela propriedade alheia. As medidas repressivas que lhe foram sendo aplicadas, motivadas por *pecados sociais* ligados à mendicidade não autorizada, a pequenos furtos e charlatanices, levaram a grandes mudanças nas suas vidas. Fugindo constantemente às repressões e às punições, tiveram de se adaptar, para sobreviver, instalando-se frequentemente em zonas fronteiriças (para fugirem às autoridades nacionais), dividindo-se em famílias “que não chamassem

demasiadamente as atenções, ou agrupando-se em clãs ou tribos capazes de assegurar uma medida de autoprotecção” (Senda Gitana, s.d.: 17).

A partir daí, passaram a ser vistos como uma *classe perigosa*, conotados de *ociosos*, *indesejáveis* e *temidos*. É neste contexto que começam as perseguições por parte dos governantes. O cigano passa a ser socialmente representado como um criminoso em potencial, tendo sido numerosas as medidas de expulsão, de exílio ou de castigos a que eram sujeitos (marcação com ferro, enforcamento, caçada contra eles, etc.). Sabe-se que, por exemplo, na Roménia, os ciganos foram reduzidos à condição de escravidão até ao século XIX. Durante o holocausto, as mulheres foram esterilizadas e sofreram as mesmas privações que os judeus e, na Suíça, até 1973, os filhos ciganos eram retirados dos seus lares e entregues para adoção a famílias não ciganas.

Ao passarem pelos vários países, uns foram-se fixando, enquanto outros continuaram as suas viagens, do que resultaram “influências e apropriações em termos culturais e linguísticos, proporcionando a formação de vários grupos que, sendo diferentes entre si, têm raízes comuns” (DR, nº75-17 de abril de 2013). Desses grupos, também Mischi (2011:15), citando Nunes (1991) refere fazerem parte “os Rom, oriundos da Europa oriental e mais tradicionalistas, os Sinti ou Manush, marcados pela longa estadia em França e mais ocidentalizados e os Gitanos ou Calé, residentes na Península Ibérica e detentores de um dialecto próprio, o romanó, diferenciados dos outros por se terem sedentarizado”. Apesar da sua heterogeneidade, dentro das semelhanças, este povo foi conseguindo preservar a respetiva “genuinidade étnica, organizando-se em clãs e mantendo-se apartado dos costumes das sociedades onde se inseriu, temporariamente”. (Ramos, 2011:20).

Relativamente ao nosso país, de acordo com as primeiras referências no Cancioneiro Geral, de Garcia de Resende e na Farsa das Ciganas, de Gil Vicente, considera-se que os ciganos entraram em Portugal na segunda metade do século XV, em virtude das leis persecutórias dos Reis Católicos, tendo iniciado a sua fixação pelo Alentejo. A sua presença estava envolvida numa aura de mistério, pelo desconhecimento da sua raiz histórica e cultural, pelo que, também aqui foram marginalizados, perseguidos e excluídos. É logo a partir desta data que surge a primeira legislação contra os ciganos, determinando a expulsão dos que se encontravam no país e proibindo a entrada de outros. A partir do século XVII, para

além de se manterem os castigos já existentes (açoites públicos, condenação às galés, deportação para o Brasil), acrescentaram-se outro tipo de punições. Os ciganos foram proibidos de usar os seus trajes de cores berrantes, de falar a sua língua - *romani*, de mendigar, de praticar itinerância, de exercer os seus ofícios tradicionais e até mesmo de casar com pessoas da mesma etnia. Pretendia-se que, com a desagregação das famílias ciganas, estas perdessem a sua coesão interna e a sua adaptação à sociedade fosse mais célere. Esta tentativa de assimilação dos ciganos aos usos e costumes da sociedade majoritária, esbarrando na sua forte identidade étnica, acabou, no entanto, por nunca ser bem sucedida. Com a Revolução Liberal, foi reconhecida a cidadania portuguesa a todos os indivíduos nascidos no país, pelo que só podiam ser perseguidos em caso de crime. Mesmo assim, nunca lhes foi declarada igualdade em relação à sociedade majoritária, sendo que, a título de exemplo, a lei portuguesa não permitia que as comunidades ciganas permanecessem no mesmo local por mais de 24 horas. Mesmo após a revolução de 25 de Abril, quando este povo deixa de ser perseguido, tornando-se progressivamente mais sedentário, mantêm-se as discriminações jurídicas como o Art. 81º do Regulamento da GNR, segundo o qual deve ser exercida uma vigilância especial sobre os nómadas.

Nos nossos dias, o povo cigano é majoritariamente sedentário, muito por via de políticas sociais como o Rendimento Social de Inserção, que obrigam à apresentação de um atestado de residência e da frequência escolar das crianças durante todo o período da escolaridade obrigatória. Também as formas de subsistência, regra geral, se mantêm. Para além da prática, ainda corrente, de atos ilícitos, normalmente relacionada com burlas, roubo ou tráfico de estupefacientes, a grande maioria vive da venda ambulante, em feiras ou porta a porta.

Deste périplo pela história que se adivinha do povo cigano, é inegável a sua capacidade de resistência às adversidades e a sua resiliência a todos os atos de rejeição e racismo, nunca se tendo evidenciado real interesse em incorporar os hábitos da sociedade envolvente, muito graças à assimilação forçada e à discriminação de que foram alvo ao longo dos tempos. Reis (2010:12), confrontando vários autores e atendendo ao percurso deste povo, caracteriza-o como um grupo que, salvo raras exceções, ainda vive sob o peso de “profunda exclusão social (...), fracas condições habitacionais, ténues taxas de alfabetização, marginalização relativamente ao mercado de trabalho, segregação social e cultural,

estereótipos e discriminação social”. Pese embora todos os condicionalismos, este povo “acabou por se afirmar como uma “nação”, e, embora não tenham pátria, possuem uma “língua”, uma “cultura”, uma “bandeira”, uma “lei” e um “hino” próprio” (Senda Gitana s.d. : 19), ou seja, a sua identidade.

3.3. Cultura e identidade.

O retrato das práticas sociais e culturais deste grupo, na medida em que configura um “modus vivendi” distinto da sociedade maioritária, torna-se premente para melhor conhecermos o seu *habitus* de etnia.

Para o povo cigano, a cultura é uma herança cujo património se transmite de geração em geração, pela aprendizagem dos mais novos com os mais velhos. Face ao esforço de sedentarização e de integração social, envidado pela sociedade maioritária, os ciganos têm vindo a dar mostras de alguma *acomodação* em relação aos seus valores ancestrais, que, consoante o seu grau de etnicidade, vão sofrendo mais ou menos influências da sociedade de acolhimento. Como refere Gouveia (2008:6), confrontando Garrido (1999), “os ciganos estão conscientes de que, em todo o processo de adaptação ao meio, se perdem alguns traços culturais, se ganham outros e aparecem de novo uns terceiros”. Costa (1996:24), refere que, do nomadismo (que lhes está no sangue) à semi sedentarização (em que, para a realização de tarefas sazonais se demoravam mais tempo numa determinada região), a maioria dos ciganos acabou por ceder ao sedentarismo, ainda que dando preferência aos acampamentos. Sedentarizados, sempre em comunidade, essencialmente junto às grandes cidades, mas espalhados por todo o país, os ciganos escolhem as zonas mais propícias à venda ambulante, mudando necessariamente de *zona de residência* quando arranjam conflitos e precisam de fugir às autoridades.

No entender de Nunes (1996:212), “devido à força da tradição, à coesão, à estrutura familiar e à sua situação marginal, a cultura cigana tem-se mantido quase inalterada”, acrescentando também (1996:35), que “O povo cigano tem vivido sepultado no reduzido mundo do seu clã familiar”. De facto, a identidade cultural deste povo está assente numa organização social onde a família tem carácter preponderante e onde cada elemento (homens, mulheres ou crianças) tem papéis bem definidos e distintos na sociedade.

Apesar dos princípios básicos que norteiam a sua dinâmica de vida, como adianta Dias et al (2002:28), no domínio da identidade cultural, os jovens ciganos combinam “dimensões que remetem para uma herança cultural transmitida pela sua família com dimensões relacionadas com o seu trajeto específico, numa sociedade com costumes diferentes dos da sua comunidade”. Não obstante, apesar de alguma permeabilidade à cultura maioritária, o mesmo autor também explicita que “as relações entre as comunidades ciganas e a sociedade em geral são fracas e mal articuladas”, sendo que, quanto mais se fecharem em si, mais os ciganos contribuem para a autoexclusão e para a continuidade de uma vida à margem.

Entre outros aspetos enunciadores da sua identidade cultural, podem-se realçar essencialmente valores como a virgindade, o respeito pelos mais velhos, bem como a prática de alguns ritos ligados ao casamento e à morte. Como refere Antunes (2008:38), “as ligações à família estão sempre presentes, seja na felicidade, na saúde, na doença ou na morte”. Enquanto comunidade fechada, todos são chamados a participar das várias situações do quotidiano, sendo que, para eles, tudo gira “no seio da sua família e em relação a ela” (Liégeois, 1989:64).

Para Pinto (2003), a melhor maneira de abordar as características culturais e socioeconómicas da etnia cigana, é fazê-lo a partir do luto, já que é nele que se reflete toda a sua organização social, familiar, política, económica e religiosa e, ao mesmo tempo, é através dele que se pode analisar o confronto entre a cultura cigana e a racionalidade própria da nossa sociedade. Numa comunidade em que se acredita que há uma vida para além da morte, esta é ainda sentida e vivida de forma muito significativa, impondo-se a todos os familiares que o luto vá de algumas semanas a anos, dependendo da relação e grau de parentesco com o defunto (Pinto, 2000). A exteriorização da tristeza manifesta-se na forma como passam a encarar o seu quotidiano: privam-se do conforto, fogem à alegria, tapam com um pano negro mobílias, televisões e elementos decorativos (antigamente, era tudo queimado e deitado fora, pois acreditava-se que o defunto poderia assomar sobre os seus bens em vida). Durante algum tempo poderá ser praticada a abstinência em comer carne. Os ciganos não cortam o cabelo nem a barba, não tomam banho nem mudam de roupa. Não podem também ir a festas, consumir álcool ou ouvir música. Tradicionalmente, às viúvas, é-lhes rapado o cabelo pela cigana mais velha da comunidade, vestem-se

totalmente de negro, nunca mais participam em festas ou divertimentos e não podem voltar a casar ou a embelezar-se (Mendes, 2005).

Em todos os rituais específicos, sejam fúnebres ou nupciais, há uma participação ativa de toda a comunidade que chega mesmo a extravasar o próprio território. Após um enterro, a memória do ente querido é mantida num ambiente de respeito, amor e saudade, mas sem que este jamais seja nomeado. O seu nome não pode ser proferido nem utilizado para qualquer outra criança que nasça e se, por coincidência, houver outro familiar com o mesmo nome, deve alterá-lo de imediato. Não há jura mais credível que a jura pelos mortos, assim como não se tolera qualquer insulto a um morto ou qualquer praga em que este seja mencionado. As crianças são habituadas, desde muito cedo, a interiorizar estas regras, recusando-se a pronunciar qualquer nome que coincida com o de um familiar falecido.

Outra situação em que ressalta a coesão do grupo é em caso de hospitalização, que leva os familiares mais próximos a entrar num processo de luto que só termina quando o doente volta para casa. Durante o internamento, quando a situação é grave, não se participa em casamentos ou em festas, nem se executam tarefas diárias. Se o doente pode receber visitas, são-lhe levados alimentos e os filhos que, no caso de ser a mãe a estar internada, os amamenta e os procura reter, escondendo-os na cama (Pinto, 2000). Quando não são permitidas visitas, a família fica à porta do hospital, acompanhando a evolução da doença e só desmobiliza quando a situação fica estável. Da mesma forma, quando se aproxima o momento de um parto, a agitação da comunidade é geral. Tudo é adiado para que se possa acompanhar a mãe até que o bebé nasça. O nascimento de uma criança é sempre motivo de festa, estabelecendo-se, desde logo, uma forte relação de afeto e carinho. Anteriormente vistos como sinal de segurança económica, social e afetiva, os filhos são hoje vistos como uma fonte de dificuldades acrescidas, nomeadamente por causa da educação. Na geração anterior, era comum cada casal ter entre nove a doze filhos, enquanto hoje a tendência é para não ultrapassar os oito (Mendes, 2005).

Uma realidade também muito recorrente no seio da comunidade cigana são as detenções em estabelecimentos prisionais, normalmente motivadas por furtos ou fraudes, delitos que não são condenados pela referida comunidade, mas vistos como uma estratégia de sobrevivência. De acordo com Rodrigues et al (2000:96), confrontando Nunes (1996), “o

roubo (...) não é considerado crime quando se realiza de forma a sustentar as necessidades primárias da própria família, enquanto a fraude é uma forma de ganhar a vida e (...) um sinal de estupidez da pessoa burlada”. Enquanto durar a detenção, é mantido o luto psicológico pelos familiares mais próximos, materializado nas suas vivências diárias: a família nuclear do detido deve fechar o *barraco* e ir viver para casa do cônjuge masculino, partem-se e queimam-se todos os pertences da família e chega-se mesmo a abandonar qualquer atividade laboral, numa atitude de despojamento material e espiritual. A detenção é, no entanto, aceite pela comunidade de forma diferente, conforme se trate de homem ou mulher. No caso do primeiro, este é visto como uma vítima da luta pela sobrevivência da família e do grupo. O mesmo já não acontece no caso de ser uma mulher. Apesar de ser ela que através da mendicidade, da leitura da sina ou da venda porta a porta, assegura as necessidades básicas da família, é também ela que é culpabilizada pela comunidade por se deixar prender e responsabilizada pelo abandono da família. Esta diferença no tratamento vem ao encontro do estatuto da mulher no seio do grupo já que, ainda que seja o seu pilar fundamental, ocupa sempre um papel secundário em relação ao marido que pode, inclusivamente, procurar outras mulheres enquanto a sua estiver detida.

Finalmente, é o casamento endogâmico, característico de uma etnicidade forte que, por representar a continuidade da etnia, enquanto grupo fechado, é a maior festa cigana e torna muito particular a dinâmica de grupo deste povo. Para que a tradição se cumpra sem dissabores, desde muito cedo, a jovem adolescente é alvo de um controlo muito apertado, sendo também por isso que as raparigas casam tão cedo, uma vez que, enquanto solteiras, lhes é exigida completa castidade e interdito todo e qualquer relacionamento próximo e íntimo com o elemento masculino, seja ele cigano ou não. Antunes (2008:39), citando Nunes (1981), refere que “uma jovem que não conserve a virgindade, perde toda a possibilidade de casamento e, por isso, o respeito da sua família”. Pelo contrário, os rapazes dispõem de total liberdade para se relacionarem com jovens não ciganas. Segundo Casa-Nova (2007), a partir do momento em que uma rapariga é tratada e se comporta como uma *solteira* (substitui as sapatilhas e as calças de ganga, por saias ou vestidos e sapatos de salto alto; revela grande preocupação com a maquilhagem do rosto e com o cabelo), está pronta para o casamento, sempre com a proteção dos pais. No caso dos feirantes, após o casamento das filhas, são eles que lhes asseguram um lugar na feira e que os *entronizam* no mercado de trabalho, financiando-lhes os primeiros bens comercializáveis.

A mulher cigana casa muito cedo (entre os 13 e os 14 anos) e, como a virgindade é o valor máximo a preservar, é frequente o abandono escolar e a dedicação exclusiva às lides domésticas. Regra geral, os noivos estão prometidos um ao outro desde crianças, caso contrário, compete aos pais (a quem devem total obediência), procurar o par ideal para os seus filhos, logo que se aproxime a idade de casar. A fuga é a única alternativa a esta determinação parental. Atualmente, há já uma certa condescendência dos pais em relação à vontade dos jovens, no entanto, permanece o aconselhamento sobre qual será o melhor partido.

O casamento, segundo a *lei cigana*, é uma união de facto, pelo que não obedece propriamente às normas jurídicas que regem a sociedade maioritária. Nunes (1996:212) refere que, segundo as leis desta etnia, se consideram casados todos os ciganos que “mantêm uma união duradoira, aceite e reconhecida pelos familiares donde procedem e a comunidade de que fazem parte”

O noivado é geralmente curto e o namoro, quando existe, é feito às escondidas. Segue-se o pedimento da noiva e, posteriormente, os convites. Quanto ao casamento propriamente dito, prolonga-se por vários dias, realizando-se a festa ao ar livre. Segundo Mendes (2005:136), a questão da virgindade da noiva marca fortemente o desencadear da cerimónia matrimonial:

«(...) e depois à noite ela veste-se à noiva, pára a música, fica tudo em silêncio, tem padrinhos, depois vem uma pessoa de idade – uma mulher, uma viúva de grande respeito – e vem ver se ela está “séria” ou não, e só depois de ver se ela está “séria”, começa-se a festejar”».fem, 38 anos, casada, possui o 3º ano do 1º ciclo, residente em Espinho (in: Melo e Fidalgo, 2000)

Esta *prova de virgindade*, realizada por uma anciã com experiência reconhecida nesse mester só pode ser presenciada pela mãe da noiva, pela sogra e por um número restrito de mulheres casadas. Os noivos não passam juntos a primeira noite, devendo mostrar *vergonha*, aparentando pouco à-vontade.

A família é uma instituição muito valorizada entre eles, assentando em pilares tão sólidos como o respeito pelos mais velhos e pelas crianças, a censura ao abandono dos filhos e à separação entre cônjuges (Mendes, 2005), ao que acresce a responsabilidade pelo

estabelecimento de punições a quem viola a *lei cigana*, no que se refere a “maternidade antes do casamento, falta de moral no vestir, roubo em local sagrado e ofensa à memória dos mortos” (Rodrigues et al:95). Em casos de etnicidade fraca, já vão aparecendo casos esporádicos de casamentos mistos (entre ciganos e não ciganos, os *padjos*), o que configura uma “certa ruptura com o princípio da endogamia defendida pela maioria das comunidades ciganas” (Antunes, 2008:40).

Uma vez composto um novo núcleo familiar, cuja consolidação se dá com o nascimento do primeiro filho, homens, mulheres e crianças têm funções completamente distintas. À mulher, responsável pelo lar e pela família, cabe educar os filhos e vigiar as filhas, assim como assegurar o sustento da casa, quer através da venda, quer da leitura da sina. Apesar do seu papel de mãe lhe conferir respeito e admiração, a mulher cigana vive, desde sempre, imersa num ambiente de submissão: ao pai, em criança; ao pai e ao irmão mais velho, quando adolescente; ao marido, enquanto esposa; aos filhos, na velhice. Ao homem, compete exercer a autoridade no seio da sua família e gerir os negócios. Não lhe é atribuída qualquer responsabilidade no desempenho de tarefas domésticas, cabendo-lhe apenas a responsabilidade de procurar trabalho ou fazer negócios.

“Entre os ciganos, a mulher governa a casa e o homem governa a vida.” Arlindo, 60 anos, Portimão (in: Melo e Fidalgo, 2000)

Quanto às crianças, sempre muito desejadas e bem recebidas, são protegidas dos estranhos à comunidade e é desde muito novas que começam a ajudar os pais, inclusivamente nas feiras, onde participam, com progressiva autonomia, da montagem e desmontagem das tendas e da venda dos produtos. Silva (2009:45) acrescenta que as primeiras formas de socialização, inconscientemente ligadas à vida diária, têm lugar no seio da família alargada (pais, irmãos, avós, tios, primos...), pautando-se “pela liberdade e pela ausência de restrições”, sendo-lhe mesmo dada a liberdade de escolher se quer ou não ir à escola. A mesma fonte refere também que, ainda que sempre supervisionada pelos adultos, a criança “cresce, aprende, brinca de forma natural e espontânea”, no seu bairro ou acampamento, aprendendo em interação familiar, numa base de educação permanente. Completando este modelo educativo, Liégeois (1976) refere que estas crianças são criadas sem qualquer constrangimento de horário, de regras sociais ou de higiene pessoal - comem quando têm fome e dormem quando têm sono, onde quer que seja; não são estimuladas a controlar os

esfíncteres, nem a adotar qualquer cuidado de higiene. À medida que vão crescendo, as meninas assumem algumas responsabilidades familiares, como guardar os irmãos mais novos, lavar a louça e a roupa ou fazer pequenos recados, preparando-se já para os futuros deveres enquanto esposas. Já os rapazes, vão-se tornando cada vez mais autónomos, percorrendo a área geográfica envolvente, onde se dedicam à mendicidade e à recolha de ferro-velho, podendo gastar o dinheiro conforme bem lhes convier. Por volta dos 13 anos, tanto rapazes como raparigas estão prontos para casar e dar início a um novo agregado familiar.

Rodrigues et al (2000:95) caracteriza o povo cigano como alguém com “aversão ao trabalho ou empregos com horário definido com rigor, que requer disciplina, sentindo-se mais realizado trabalhando em negócios por conta própria, principalmente venda ambulante e feiras”. Cada família tem, com efeito, como fonte de rendimento, atividades que vão desde a recolha de ferro-velho ao fabrico de cestaria artesanal, ao negócio de compra e venda de equídeos ou ainda à venda ambulante. Como explica Gouveia (2008), para o garante da subsistência, toda a família é envolvida, incluindo as crianças que cedo começam a participar e a adquirir experiência nos trabalhos dos pais (mesmo nos mais ilícitos), havendo uma preocupação notória em diversificar as atividades, de forma a que as competências adquiridas sejam de ordem diversa. Casa-Nova (s.d.).

O facto de não terem uma ocupação fixa que lhes assegure um rendimento regular leva-os, frequentemente, a recorrer à mendicidade e a atividades ilícitas como o tráfico de droga. Em todas estas atividades é notório que não existe uma prática de reserva de lucros ou de criação de excedentes. Tal como explicita Nunes (1996:146), “O sonho de todo o cigano é ter uma boa tenda, bons cavalos, uma boa roulotte ou automóvel, um bom chicote, um fato vistoso, etc.”; “O sonho de toda a cigana: argolas nas orelhas, pérolas, colarem feitos de várias cores, vestido novo e garrido e um par de botas ou chinelas”. A estabilidade não aparece, pois, como algo fundamental, vivendo-se o presente com grande intensidade e sem angústias em relação ao futuro. O trabalho advém da necessidade de sobrevivência quotidiana, não sendo visto como um fim em si mesmo – trabalham para viver, mas não vivem para trabalhar. De acordo com Pinto (1995:56), “A cultura cigana entende o trabalho como uma ocupação livre e flexível, identificada com o negócio (venda ambulante) onde não se impõem ritmos, horários e produções, já que o cigano não planeia

– vive o dia-a-dia”. Por isso, e pela falta de escolarização, recusam, ou são-lhes negadas, alternativas ligadas ao exercício de atividades profissionais por conta de outrem, alegando não conseguir trabalhar sem o livre uso do seu próprio tempo (Mendes, 2005).

A autoridade, entre os ciganos, vai do mais velho ao mais novo e do homem à mulher, derivando da experiência e da idade. A autoridade máxima reside na figura do *tio*, a quem compete gerir os conflitos e reger a comunidade segundo as normas e códigos que constituem a *lei cigana*, funcionando como o poder político ou os tribunais, entre nós. Citando Pinto (1995:54), “A liderança da etnia cigana processa-se com base no sexo e idade, sendo a figura mais importante o “tio” que procura assumir o seu papel, tentando aconselhar da melhor forma sobre comportamentos e atitudes mais correctas”.

A língua, o romanó, de carácter unicamente oral, é outro dos aspetos de identificação identitária que testemunha ainda a história e a cultura do povo cigano e que constitui uma forma de defesa em relação à sociedade dominante. Citando Mendes (2005: 171), “a sua língua continua a assumir-se como estratégia defensiva”, ao que Antunes (2008:40) acrescenta ser “muito útil em várias frentes: serve para contornar situações de risco de identificação dos significados que são estranhos ao discurso da cultura dominante, bem como de situações de conflito (...) perante os outros grupos e (...) as autoridades”. Embora os mais novos já falem português, no seio da comunidade, entre os mais velhos, ainda se fala *caló*, ou seja o *romani*, língua de origem indiana. É esta língua cigana universal que, numa cultura de transmissão oral, tem permitido, ao longo dos séculos, que os ciganos comuniquem entre eles, por onde quer que vão, sendo um dos fenómenos mais marcantes da sua identidade.

É, pois, o apego a estas normas e códigos, baseado no respeito pelos mais velhos e na convivência intergeracional, que justifica as reservas que o grupo revela em relação às instituições e equipamentos sociais, como a Creche ou o Jardim de Infância. Para estas comunidades, estes locais isolam a criança do grupo étnico, impedindo a sua socialização. Como adianta Rodrigues et al (2000:95), “Nas suas relações com estranhos, os ciganos são cautelosos, desconfiados e nem sempre sinceros”, pelo que a segregação de que muitos ciganos se queixam é, na verdade, uma autoexclusão. As manifestações racistas tendem a estar mais representadas na postura social cigana face aos demais do que o inverso. Na prática, o comportamento social cigano é sempre o de povo superior, “o cigano é mais

esperto do que o senhor”. No que diz respeito às estruturas da sociedade majoritária, é evidente a dificuldade em aceitar normas comportamentais, lidando mal com questões de autoridade, lei e deveres e optando sempre pelo critério da *lei do mais forte*. Como bem define Nunes (1996:138), embora haja características grupais que os unem, os ciganos têm “a sua liberdade: cada um faz o que quer, quando quer e onde quer”, quanto mais não seja, como estratégia de defesa, já que, no entender de Enguita (1996:9), estes indivíduos continuam muito afastados da cultura dominante e vistos como “suspeitos permanentes ou discriminados em aspectos diversos da vida política e social”. Atendendo às desconfianças e às dificuldades de interação social com outros grupos, o mesmo autor (1996:11) acaba por concluir que os ciganos “difícilmente conseguem um entendimento que não seja o de coexistirem separados, como se fossem rectas paralelas que nunca se juntam porque as diferenças que os distinguem põem em questão elementos cruciais das suas respectivas culturas”.

Capítulo 4 – Educação / escolarização da criança cigana

4.1. Périplo histórico

De acordo com o previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artº26) e regulamentado na nossa Lei de Bases do Sistema Educativo, todos, sem exceção, têm direito à educação, vista como potenciadora da autonomia pessoal e social dos indivíduos, e como garante de uma mais profícua inserção no mercado de trabalho. Num sentido mais alargado, sendo um direito coletivo, que permite ao indivíduo ter consciência das suas origens, situar-se e projetar-se num mundo multicultural, Delors (2003) concebe a educação como um processo assente em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. Isto pressupõe então uma aprendizagem, formal e informal, ao longo da vida, em que o indivíduo vai tomando contacto com vários modelos educacionais e onde nem a escola nem os professores são os únicos agentes facilitadores dessa aprendizagem. Sob esta perspetiva, a educação escolar é apenas uma parte do processo educativo, do que se conclui que, para que a escolarização tenha êxito, deve ter como ponto de partida todas as premissas (valores, normas, atitudes, experiências, representações, ...) transmitidas ao indivíduo, extra escola.

Antes do 25 de abril de 1974, como adianta Casa-Nova (s.d:8), os ciganos “encontravam-se, não de lei, mas de facto, excluídos do sistema de ensino português (...), quer no que diz respeito aos ciganos nómadas pela obrigação legal de itinerância que os impossibilitava dessa frequência, quer aos semi-sedentários e sedentários pela exclusão a que eram votados pela sociedade maioritária”.

Tendo em conta as fortes marcas de identidade e cultura, já explanadas anteriormente, não se pode julgar a educação que as crianças de etnia cigana recebem do seio familiar, em função dos parâmetros definidos pela sociedade maioritária. No entanto, o que acontece, segundo Casa-Nova (2006:162) é que “as crianças ciganas acabam frequentemente classificadas em função de categorias pré-determinadas de desenvolvimento cognitivo, elaboradas pela cultura letrada e de acordo com os valores, os critérios e as normas da sociedade maioritária”.

De acordo com Nicolau (2010:238), “A escolarização das crianças ciganas tem décadas de atraso em relação à restante população iniciando-se, sobretudo, a partir da década de 70 do século anterior.” O nomadismo inicial que os caracterizava e o estatuto que sempre lhes foi atribuído levou a que, durante muitos anos, mesmo os que frequentavam as escolas fossem

tratados apenas como “ciganos” e não como crianças com uma identidade cultural distinta. Tal como afirma Liégeois (2001:46), “as representações, feitas de preconceitos e estereótipos, que as pessoas que contactam com Ciganos e Viajantes têm destes, (...) determinam as atitudes e os comportamentos para com aqueles”. Citando Abajo, Nicolau (2010) enuncia como principais causas para o fraco rendimento escolar destas crianças, um conjunto de fatores que, conjugadamente, comprometem o desempenho destes alunos:

- Psicológicos – predominância da inteligência prática;
- Sociológicos – baseados nas teorias da reprodução social, segundo as quais as más condições económicas e sociais promovem o fracasso escolar, humilham e envergonham no contacto com colegas e professores;
- Culturais – clivagens entre a cultura cigana e a escolar (no caso das raparigas, toma especial destaque a defesa da virgindade e a preparação para o casamento e para a maternidade, com todos os deveres domésticos implícitos); convicção de que os filhos não devem saber mais do que os pais;...
- Linguísticos – o código linguístico que dominam diverge da linguagem formal utilizada na escola, sendo preservado secretamente;
- Métodos didáticos – inadaptação do currículo comum à especificidade social, cultural, económica e linguística destes alunos; inutilidade dos saberes académicos para a vida que os espera.

Embora comuns a outras minorias e culturas, estes fatores são especialmente condicionantes, no caso da etnia cigana, muito por força do atraso na escolarização destas crianças, atrás referido. Na senda das investigações de Casa-Nova (2006:177), “a relação dos ciganos com a escola pública tem-se pautado por um afastamento secular que tem na sua origem (...) conhecimento estereotipado da sua cultura e modos de vida e uma incapacidade de trabalhar com a diferença, construindo com estas comunidades uma relação de subordinação minoria/maioria”.

Nos nossos dias, como já referimos, fruto da necessidade de cumprir a lei da escolaridade obrigatória e das políticas sociais implementadas, como o Rendimento Mínimo Garantido,

tem-se assistido, ainda que tardiamente, ao fluxo, em massa, de matrículas escolares de crianças ciganas que, não obstante, continuam a apresentar os mais elevados índices de absentismo, abandono e insucesso escolar, com a esmagadora maioria dos alunos a serem encaminhados para os serviços de apoio especializado, no âmbito da Educação Especial. A reticente adesão por parte das comunidades ciganas à integração das suas crianças nas escolas, sobretudo a partir do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem dado origem a vários estudos, no sentido de apurar causas e responsabilidades, tornando-se uma das principais preocupações dos mais recentes governos, tanto a nível nacional, como europeu.

4.2. Posicionamento das famílias de etnia cigana face à escola

Como é encarada a escola pelas famílias de etnia cigana? Qual a sua função e seu valor?

“Na escola a professora nunca fala dos ciganos”. Joana, 11 anos, Portimão (In: Melo e Fidalgo, 2000)

Para que a formação educativa de qualquer criança lhe permita a aquisição de competências funcionais, académicas e sociais, é necessário que todos os agentes envolvidos, nomeadamente ao nível da família, da escola e da comunidade, partilhem dos mesmos princípios orientadores, de forma a articular estratégias de atuação e a complementarem-se nos ensinamentos formais e informais. Após uma socialização primária, onde a família e a comunidade envolvente têm um papel preponderante, segue-se uma socialização posterior, que deveria ser o mais coincidente possível com a inicial, de forma a dar-lhe continuidade, e onde a escola se associa como forte agente de formação e educação. Silva (2009), citando Sampaio (1996), faz referência à importância de estabelecer uma relação de complementaridade entre o triângulo aluno/família/escola, que, quando se fala em multiculturalidade, assume ainda maior relevância.

Ora, do ponto de vista da escolarização, a etnia cigana continua a mostrar resistência à escola e à aquisição de aprendizagens formais, não se verificando, regra geral, uma interação sistemática e coordenada. A estrutura comunitária cigana, baseada em fortes redes de sociabilidade intra-étnicas, globalmente, entende a educação escolar como um valor supérfluo e com uma função instrumental ligada aos negócios – aprender os números para conhecer o dinheiro, ler e escrever, para *tirar a carta*, inviabilizando-se assim uma educação permanente e formal. Liégeois (2001), explicita que, ao contrário das crianças da

sociedade majoritária, para quem a educação está dividida entre a família e a escola, para as crianças ciganas, é no núcleo familiar que se potenciam todas as aprendizagens necessárias para a vida. De acordo com Oliveira (s.d: 109), “a aprendizagem de uma atividade profissional para os ciganos, não requer apenas a preparação que a formação escolar pode proporcionar (...), mas deverá realizar-se mediante a transmissão de conhecimentos e experiências de pais para filhos.” Por outro lado, tal como refere Ramos (2011:22), “A escola ainda é vista como uma ameaça à continuidade das tradições e à unidade da comunidade cigana”, pelo que a educação das crianças cabe à família, não só nuclear, mas alargada, respeitando os seus ritmos, sem pressão e sempre com base no conhecimento empírico (primeiro observar, depois fazer).

“Os ciganos não têm aquela responsabilidade de mandar os filhos para a escola.” Júlio, 27 anos, Lisboa (In: Melo e Fidalgo, 2000)

A educação do menino cigano gira, pois, em torno da sua família (unidade básica de organização social, económica e educativa), onde as dificuldades são vividas como experiências que ensinam a crescer para a vida. Para os ciganos, não existem momentos para aprender, brincar ou trabalhar: a educação é permanente. A família está sempre presente e transmite-lhe toda a segurança e bem-estar possíveis, funcionando como fonte inesgotável de afetos, compreensão e apoio. A experiência, a iniciativa, a responsabilidade e a independência são valores que se constroem a partir do ato educativo, sem necessidade de imposições. Os pais, muitos ainda analfabetos, “não compreendem que a aprendizagem é árdua e demorada; que as crianças precisam de auxílio que eles não lhe podem dar” (Nunes, 1996:419), desconfiam da escola e da sua função que, dizendo-se educativa, pode destruir a sua cultura. No entender de Liégeois (2001:203), “Os pais estão orgulhosos e convencidos da qualidade da educação que dão aos filhos”. Também Amiguinho (1999:47) partilha desta crença, ao afirmar que “ A carga fortemente afectiva e emocional da educação das crianças, em contexto familiar e comunitário, profundamente articulada a cada momento e particularidade da sua existência, deixa pouco espaço para uma instituição especializada na transmissão de informação”.

Martins (2007), por sua vez, confrontando Liégeois (1998), atribui o fraco desempenho escolar destes alunos a questões relacionadas com a marginalização, a que são votados pela sociedade majoritária, e a questões culturais. Nesta senda de ideias, os modelos de

relacionamento social dos alunos de etnia cigana não se coadunam com os ritmos de trabalho, as rotinas e regras escolares, assim como o tipo de linguagem utilizada e as concepções de tempo e de espaço são, na sua maioria incompatíveis. “Os horários rígidos da escola e as obrigações estabelecidas (...) interferem com os hábitos diários menos rígidos das famílias ciganas” (Martins, 200:51), sendo que, como conclui Sousa (2002), o sucesso numa escola que não valoriza as realidades concretas e simbólicas, transmitidas pela família à criança, fica, logo à partida, comprometido, assim como a auto estima destes alunos. Por outro lado, “incorporadas em grupos de alunos que já têm relacionamentos entre si, a criança cigana não se identifica como elemento desse grupo”, sendo a sua entrada na escola coincidente com a primeira tomada de consciência de que, de facto, é diferente (Gouveia, 2007/2008:18).

Da recolha bibliográfica efetuada, parece consensual que, para a etnia cigana, a escolarização das crianças assenta apenas na necessidade de aprender a ler, escrever e contar, mostrando-se ainda uma ameaça à educação familiar. Como explicita Martins (2007:52), a maioria das famílias e as próprias crianças acabam por partir do pressuposto de que “não são capazes de aprender, que não dão para os estudos”, assim como se apercebem de uma generalizada indiferença da escola e da sociedade envolvente em relação aos seus “saberes”. É por esta incompatibilidade de culturas que a criança cigana é, muitas vezes, considerada inadequada e oferece resistência à aprendizagem autoritária de um saber transmitido por uma pessoa estranha à família.

“Queríamos que houvesse uma escola só para gatinhos. Que fizessem uma escola de propósito. Não gosto que haja misturas. Assim seriam rapazes para um lado e raparigas para o outro, e aprenderiam mais as nossas coisas com a nossa linguagem”. Álvaro, 72 anos, Bragança (In: Melo e Fidalgo, 2000)

Na escola, a criança cigana experimenta a conflitualidade e comportamentos disruptivos com as outras crianças não ciganas e com os professores, sendo a sua língua, os seus hábitos, costumes e tradições considerados marginais e humilhantes. Guerra (2012:15) apoia-se num estudo de Derrington (2007) para elencar os fatores que funcionam como barreira à continuidade escolar dos alunos ciganos e referir a questão das “estratégias de coping mal-adaptativas”. De entre estas, a autora salienta a “Luta”, em que, de forma consciente, estes alunos desafiam a autoridade, enveredando pela agressão física e verbal,

como forma de defesa pessoal; o “Voo”, em que, perante as representações de colegas, professores e auxiliares, sentindo-se culpados e percebendo que não são bem-vindos na escola, se evadem deste ambiente hostilizante, dando origem ao absentismo; e, finalmente, o “Jogo Branco”, no qual, para se protegerem de atitudes racistas, tentam passar despercebidos, sem assumir as suas tradições culturais junto dos pares.

Corroborando Ramos (2011), para estes meninos, habituados à liberdade e à autonomia, a frequência de uma escola que comanda e impõe rigidez na assiduidade, no cumprimento de horários e de tarefas (que em pouco lhes dizem respeito), sob constante supervisão do adulto, em nada se coaduna com a educação familiar que tiveram, desde o nascimento. Também Cabral (2012) menciona o facto de que a escola é uma obrigação e nunca uma prioridade, um local hostil e sem interesse. Nesta educação, muito concreta e funcional, em que as crianças raramente veem os pais a ler ou a escrever, como refere Oliveira (s.d.:109), “não podemos deixar de valorizar o ambiente familiar caracterizado (...) por um baixo nível cultural dos pais, o que contribui para a aquisição de atitudes negativas face ao ensino e se reflete no abandono prematuro da escola”.

“Fui à escola um dia. Como levei porrada nunca mais lá voltei.” Natividade, 72 anos, Lisboa (In: Melo e Fidalgo, 2000)

O que está aqui em causa, como já foi sugerido, é o confronto entre duas formas de socialização, dois sistemas culturais e duas formas de aprendizagem distintas: a da cultura cigana, que se faz pela transmissão de saberes de geração em geração, marcada por uma língua própria, por uma convivência ritualizada, intergeracional e interfamiliar quotidiana, num modelo de aprendizagem informal; e a sociedade envolvente, em que a transmissão de conhecimentos se faz, de modo formal, pela mediação dos equipamentos escolares que, filtrando a população por grupos etários e níveis de saber, nem sempre tem em conta as suas singularidades culturais (Rodrigues, 2003).

Consequência de toda esta clivagem é a elevada incidência da taxa de analfabetismo, sobretudo nas mulheres com mais de 30 anos e, mais do que isso, o número de *alfabetizados incompletos*, ou seja, todos aqueles que saem da escola sem completar os estudos e que, sem certificação académica, veem comprometido o acesso digno ao mercado de trabalho. Citando João dos Santos (1988), Sá (2014:254) realça a ideia de que

“ ensinar as crianças a ler e escrever, corresponde a um trabalho de decodificação, dificilmente compreensível para certas crianças com problemas afetivos ou vivendo em ambientes culturalmente desinteressados por este tipo de atividades”. De facto, de acordo com a justificação de Cortesão (1995:30), “As crianças ciganas geralmente não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que acontece na escola (...) não vão à escola porque lá fora acontecem coisas mais importantes e/ou interessantes (...) e porque não existe nos seus grupos de pertença (...) pressão social para que cumpram a escolaridade obrigatória...”. Enguita (1996:16), reitera esta convicção, acrescentando que, para a maioria das famílias e das crianças ciganas, a escola não é vista como um direito, mas como uma obrigação que lhes é imposta e para a qual elas não se sentem nem se querem sentir preparadas “para permanecerem durante horas num lugar fechado, e muito menos sentadas, caladas e realizando actividades que lhes são incrivelmente monótonas, ou cujas famílias não partilham”.

Para Guerra (2012:15), paralelamente à questão cultural e à utilidade que (não) é atribuída à escola, somam-se ainda a “exposição a racismo e bullying, o conflito com professores e pares, a perceção de perda de apoio nas matérias e as baixas expectativas dos professores em relação à assiduidade e aos resultados”. Apoiando-se nas conclusões de Santos (2006), esta autora estabelece mesmo uma relação direta entre o isolamento a que os alunos ciganos se votam, dentro da própria escola, e o posterior abandono, com as “práticas de hostilização, através do assédio moral ou bullying, emissão de comentários xenófobos ou racistas.”.

É de salientar, no entanto, que o processo de sedentarização, aliado a supostas políticas de integração, como o realojamento das comunidades ciganas em bairros sociais e a atribuição do Rendimento Social de Inserção, a que estas comunidades vêm aderindo cada vez mais, tem tido repercussões positivas na sua escolarização, ainda que esta continue a ficar muito aquém das taxas de escolarização da sociedade em geral. Tal como refere Vieira (2008:38), no âmbito destas políticas “a escolaridade das crianças e dos adultos funciona como base de negociação. (...) caso exista frequência escolar (...) é-lhes atribuída assistência social, através de um subsídio, caso contrário, esta é-lhes retirada”. Apesar de Montenegro (1999:33), advogar que a atribuição deste subsídio pretende “transformar a motivação extrínseca de ir à escola em motivação intrínseca (...), transformar a obrigatoriedade de ir

à escola num prazer de lá estar”, o mais frequente, no entanto, é que estas crianças entrem e saiam da escola nas mesmas condições de pobreza e sem qualquer sentimento de apreço ou de reconhecimento da utilidade desta instituição.

Apesar dos esforços, a comunidade cigana é aquela que continua a apresentar taxas mais elevadas de absentismo e abandono escolar, o que prova que ainda não se conseguiu estabelecer uma comunicação adequada entre os vários agentes educativos. Sabe-se que, no caso desta etnia, a cooperação da família com a escola, apesar de necessária, é ainda muito ténue, o que vem reforçar a opinião de Davis (1989), citado por Reis (2010), para quem quanto mais precoce for o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos, maior será o sucesso. Acontece, no entanto que, nesta realidade sociocultural, os pais, mesmo que queiram, não sabem como ajudar os filhos, pelo que é necessário que o professor promova, dentro e fora da sala de aula, momentos de partilha e formação, não só dos alunos, mas também dos pais.

Para além de ter em conta motivações como o nomadismo, a falta de motivação para o cumprimento de regras sociais ou o desinteresse da família pela escola, Vieira (2008), aponta como principal causa para estes problemas escolares, uma estratégia de defesa à assimilação ou à aculturação.

O absentismo, as repetências e o abandono ocorrem sobretudo entre os oito e os dezasseis anos de idade (Mendes, 2005), verificando-se esta situação sobretudo nas raparigas, sob pretexto das responsabilidades sociais e familiares que cedo lhes são cometidas (ajudar as mães a nas lides domésticas e cuidar dos irmãos mais novos, preparando-se assim para as exigências de uma vida conjugal). Para este grupo etário, a criança, por volta dos 10 – 12 anos, torna-se um jovem adulto que é necessário preparar para assumir tarefas e responsabilidades. Desde que tenha já adquirido o mínimo de competências que lhe permita ler, escrever e contar, isso basta, já que o alargamento dessas competências é completamente inútil e só viria privar e retardar as aprendizagens familiares, orientadas para a assunção do seu futuro papel de esposas e mães. A formação escolar é algo a adquirir porque é necessária a sua vivência e sobrevivência numa sociedade *letrada* e burocrática, permitindo, por exemplo, o acesso à carta de condução, ao Bilhete de Identidade ou ao Cartão de Contribuinte, mas raramente é vista pelos pais como alavanca para uma possível ascensão económica ou social.

“Tenho 11 anos, gostava de andar na escola e saber ler para quando fosse grande pudesse tirar a Carta de Condução”. Maria, 11 anos, Évora (In: Melo e Fidalgo, 2000)

Também o conceito de sucesso escolar é muito relativo. Enquanto, entre outros fatores, as elevadas taxas de absentismo, comprometem seriamente as aprendizagens e os professores se veem sem elementos de avaliação suficientes, sendo, de acordo com normas estabelecidas, obrigados a atribuí-lhes níveis de insucesso muito superiores aos dos restantes alunos, para os pais, desde que os meninos saibam ler, escrever e contar, a escola já desempenhou o seu papel, com sucesso.

Nesta relação, quase sempre distante, que as crianças ciganas vão mantendo com a escola, há sobretudo a intenção de se servirem e usufruírem dela, nunca de se converterem, o que constitui, como já referimos, uma estratégia de defesa para não serem assimilados pela cultura majoritária. No entanto, ao receio da aculturação, própria de uma forte etnicidade, há já quem consiga sobrepor a garantia de um futuro melhor, onde a diminuição da marginalização e a melhoria das condições sociais e económicas passa, necessariamente, por uma maior abertura e adesão às aprendizagens formais veiculadas pelo sistema educativo, sendo esta já uma marca de fraca etnicidade.

Martins (2007:56), confrontando Liégeois (1997) reforça esta dupla visão da função da escola, sendo que para uns “o sistema educativo é absolutamente necessário para os seus filhos poderem aceder ao mundo do trabalho”, sem perderem a identidade e aprendendo a conviver com a multiculturalidade; “outros, vivendo na marginalidade ou seguindo costumes (...) de cómoda função para os homens, querem manter-se fora daquilo que sentem como um sistema educativo de não ciganos, cuja função é a assimilação forçada”, dando prevalência à etnicidade em detrimento da escola. Casa-Nova (2005:189) atribui esta variação de grau de importância dada à escola, dentro do mesmo grupo étnico, ao que apelida de “lugares de etnia”, cujo carácter móvel e dinâmico, faz com que se possa passar de um lugar a outro por influência de “expectativas de vida diferenciadas, pelo lugar atribuído à escola (...), pela maior ou menor permeabilidade das famílias e dos indivíduos às pressões grupais e comunitárias, pela discordância (...) com alguns dos valores da chamada *Lei Cigana*, pelo apoio comunitário relativo a uma mobilidade social (...) de alguns dos seus elementos e pelo papel da escola na relação com a diferença cultural”. Para a maioria, como vimos, a escola apenas serve para os apetrechar de competências

funcionas, necessárias às atividades do quotidiano; para outros, poucos ainda, contribui também para uma melhoria das relações interpessoais, essencialmente porque dota os indivíduos de capacidades de comunicação, que lhes permitam “dialogar com pessoas maiores” e “aprender a estar como deve de ser”, a “saber falar com as palavras certas, a dizer coisas correctas”, considerando mesmo que “sem escola, o cigano então é que seria atrasado a falar e em tudo” (Casa-Nova, s.d:27).

Globalmente, não parece estar em causa se estas crianças gostam ou não da escola, mas se esta “foi considerada como suficientemente significativa (...) para, de forma durável e não episódica, fazer parte dos seus projetos e quotidianos de vida” (Casa-Nova, s.d:30).

Em suma, e dando continuidade às conclusões de Casa-Nova (2005:190), quanto mais se valorizar a escola, mais sobem as taxas de sucesso, estando a cargo das famílias uma quota-parte de responsabilidade ao nível das expetativas que depositam no sistema educativo e da valorização do saber académico e formal. Corroborando Gouveia (2007/2008:20), entre outros fatores, para além do potencial cognitivo de cada criança, qualquer que seja a sua raça, cultura ou condição social, a representação que os pais têm da escola é preponderante para o desempenho do aluno nessa instituição, ou seja “se esta imagem for positiva, se os pais contam com bons resultados, a criança via sentir-se em segurança, num meio já conhecido; pelo contrário, se o sentimento de estranheza dominar, a criança rejeitará um mundo, que segundo o seu sentimento, logo à partida a terá rejeitado”.

4.3. A escola perante as crianças de etnia cigana

Como age a escola perante a presença de crianças/alunos de etnia cigana?

Parece consensual, entre autores como Casa-Nova, Enguita, Montenegro ou Cardoso, que a escola continua a não estar pensada para acolher grupos minoritários, como a etnia cigana, mas sim para “corresponder às exigências das classes média e alta e ao sexo masculino” (Casa-Nova, 2006b:23), pelo que “enquanto instituição, embora tenha contribuído (...) através da democratização do acesso ao ensino, para o esbatimento de desigualdades sociais, tem-se mostrado efetivamente incapaz de alterar a estrutura das desigualdades sociais” (Casa-Nova,s.d:9-10). No entender da mesma autora (s.d.24), continua-se a catalogar as crianças de etnia cigana como “escolarmente difíceis porque provocam ruído,

mesmo silenciosas e silenciadas, porque incomodam na evidência da sua não adaptação à escola”. Concomitantemente, são sobejamente comuns, como refere Pereira (2008) as reações de incômodo e rejeição, mais ou menos assumidas, tanto por parte das escolas, como dos encarregados de educação dos alunos não ciganos, quando há pressão, a nível governamental e institucional, para aumentar as matrículas escolares de alunos ciganos ou quando estes alunos mudam a sua residência para uma determinada área e *invadem* o Agrupamento de Escolas mais próximo.

Perante a diversidade cultural, cabe à escola pôr em prática uma educação inter e multicultural, materializada no seu Projeto Educativo e nas atitudes e comportamentos dos elementos que nela desempenham funções, adotando estratégias, no sentido de respeitar e incluir estes alunos, de potenciar o seu rendimento e aproveitamento e de os dotar de competências para a vida em sociedade.

A este respeito, torna-se pertinente a distinção entre integração e inclusão escolares. Ramos (2011:27), citando Polaino-Lorente (2003), para quem a integração se opõe à segregação, pressupondo o máximo de comunicação e o mínimo de isolamento, sublinha que “Integrar não é colocar num determinado lugar, armazenar, curar ou igualar. É fazer um estudo minucioso e prévio das necessidades, do currículo e dos materiais” a utilizar, para que aquele grupo, em específico, se adapte à escola ou à sociedade. No entanto, isso não significa que, efetivamente, esse grupo sinta que faz parte dessa sociedade. Mesmo que aprendam todos juntos, pese embora as dificuldades e as diferenças que lhe são inerentes, para além de tudo, é fundamental que a escola não assuma uma atitude passiva de aceitação, cabendo-lhe a responsabilidade pela adequação dos currículos, pela implementação de estratégias pedagógicas inclusivas e, muito importante, pela articulação com a comunidade local à qual estes grupos pertencem, de forma a estabelecer relações de empatia, de conforto e de confiança com os elementos em causa. Ou seja, mais do que integrar, é necessário incluir e muitos dos alunos que frequentam as nossas escolas não estão, efetivamente incluídos. Como esclarece Pacheco et al, (2007:15), “A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças (...) em vez de esperar que uma criança (...) se ajuste à escola”. Partilhando deste pressuposto, Rodrigues (2003:95), afirma que “Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que

pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.”. A respeito desta responsabilidade atribuída à escola, Macedo (1999:9) conclui, referindo que “A educação inclusiva tornou-se a fórmula mais simples (...) para designar oportunidades de socialização, de aprendizagem, de aproveitamento de talentos potenciais, na escola como na sociedade. Da escola inclusiva para a sociedade inclusiva, ou desta para a educação inclusiva, pressupõe-se uma concertação de políticas que envolvam o conjunto dos parceiros sociais”. Embora ainda haja muitas escolas que não são inclusivas e que atribuem o insucesso destes alunos a fatores intrínsecos e às próprias famílias, a maioria já faz um esforço por mobilizar recursos, em função dos alunos e dos contextos sociais e culturais a que eles pertencem. Corroborando Rodrigues (2006:311), “ (...) uma escola que não diferencia o seu currículo, não usa modelos inclusivos, forçosamente, não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos.”. Quando todas as culturas forem vistas de igual forma pela sociedade e pela escola, estarão criadas as condições para que se edifique uma verdadeira educação, assente num currículo intercultural, e não apenas em medidas de discriminação positiva, em que o currículo padrão continua a ditar as regras de atuação do professor, em sala de aula.

Parece, no entanto, que, como refere Sousa (2001:39), a escola dos nossos dias, na generalidade dos casos, continua a potenciar “relações de conflitualidade e não de empatia com as crianças ciganas (...)” que “são muitas vezes consideradas como intrusas, não são compreendidas na sua diferença”, o que, entre outros constrangimentos, poderá ser uma das causas do insucesso escolar e do elevado absentismo, associada a práticas pedagógicas e a conteúdos curriculares desajustados.

Corroborando Pereira (2005), podemos encontrar as seguintes variáveis associadas ao insucesso escolar nos alunos de etnia cigana: objetivos e programas desajustados; linguagem utilizada pelo meio escolar; metodologias e critérios de avaliação iguais para diferentes alunos; e representações e atitudes diferenciadas dos professores em função da origem sociocultural das crianças.

A imposição do padrão da cultura dominante é a principal causa geradora do insucesso escolar destes meninos, desenraizando-os da sua realidade. A verdade é que, ainda hoje, a escola promete mas não oferece possibilidades de se construírem relações de solidariedade e de cooperação entre todos, continuando a apelar à cultura do individualismo e centrando

na etnia toda a responsabilidade pelo seu insucesso, persistindo em ignorar o seu quadro de valores e referências, de hábitos, costumes, tradições, expressões e afetos.

Segundo Mendes (2005:112), referindo-se em concreto à etnia cigana, a sua “escolarização progressiva poderia fornecer aos membros deste grupo étnico-cultural instrumentos indispensáveis à promoção dos seus valores culturais, à sua auto-organização e à sua automatização, deslocando-se assim da sua posição de populações “assistidas” ou “à margem”.” De qualquer forma, também eles sabem que, fruto do preconceito e do estereótipo de que são alvo, mesmo com um diploma, é muito mais difícil obter trabalho qualificado e condizente com as habilitações que esse diploma que confere, do que qualquer outro indivíduo da sociedade dominante. Embora, de acordo com Casa-Nova (2006b), a escola, apesar de certificar competências, já não seja o garante de uma condição social privilegiada, a verdade é que ela está mais próxima dos grupos socioculturalmente mais privilegiados, colocando os alunos ciganos no topo do afastamento. Corroborando Guerra (1996), citado por Martins (2007:1), “como falar do desenvolvimento de competências próprias, de promover a interação na sala de aula, se desconhecemos as competências das crianças das diferentes etnias e culturas, a forma como se relacionam entre si e na rua? Como envolver os pais na escola se desconhecemos a imagem e o investimento a que estes estão dispostos na escola e na educação dos filhos?”. Alheada da importância da educação familiar e menosprezando a supremacia dos compromissos sociais (trabalho, família, as doenças, os funerais, os casamentos, os batizados, ...), desta forma, a escola, no entender de Enguita (1996), acaba por culpabilizar este povo pela sua diferença cultural, convertendo-a em fracasso e em insucesso escolar.

Num contexto em que a relação pedagógica depende, em grande parte, da comunicação, e atendendo ao handicap linguístico dos alunos de etnia cigana, torna-se, logo à partida, mais difícil a transmissão e compreensão dos conteúdos escolares. Paralelamente à questão do capital cultural e linguístico, associam-se o preconceito e os estereótipos, como a preguiça e a mentira, criados pela generalidade dos elementos da comunidade educativa (professores, assistentes operacionais, alunos e encarregados de educação pertencentes à sociedade maioritária...), em relação aos alunos e às famílias ciganas. Como já aqui sugerimos e tal como refere Casa-Nova (s.d:23), a “preguiça” atribuída a estas crianças, advém, entre outros fatores, da “não construção de um habitus primário concordante com

as exigências metodológicas e normativas da escola e o receio de falhar a execução da tarefa solicitada”. Já a “mentira”, como evidencia a mesma autora (s.d:24), não é mais do que “uma estratégia de sobrevivência” que teve de ser adotada para enfrentar as adversidades sociais e culturais com que se vão deparando.

4.3.1. O papel do professor

Cabe essencialmente ao professor, enquanto agente mais direto e visível da instituição escolar, assumir-se como um elemento de dinamização multicultural na escola, promovendo a execução de políticas inclusivas da etnia cigana. No processo de ensino-aprendizagem destes alunos e na estimulação do seu potencial cognitivo é importante, por exemplo, ter em atenção o conteúdo de determinados materiais de apoio, suscetíveis de transmitir mensagens preconceituosas e estereotipadas destes indivíduos. No que diz respeito à avaliação e seleção dos manuais escolares, devem-se verificar as ilustrações, a estrutura da história, os estilos de vida ou a existência de palavras insultuosas para a etnia em causa (por exemplo, preguiçoso, desonesto, violento, vingativo, etc.). Neste sentido, é da competência dos professores a definição de critérios de avaliação e de seleção de materiais, assim como a obtenção ou conceção de recursos pedagógicos que vão ao encontro da realidade da etnia cigana, com a vantagem de poderem ser melhorados à medida que vão sendo utilizados nas aulas. Pode-se ainda investir na troca de materiais, em trabalhos de cooperação com outros colegas para a planificação conjunta de atividades, na utilização de materiais elaborados ou adaptados por associações dedicadas à proteção das minorias, no desenvolvimento de contactos regulares com essas associações para a elaboração de novos materiais, na realização de encontros, exposições e ações de formação. Nesta senda de ideias, a educação inter/multicultural não deverá ficar apenas pela abordagem inclusiva dos conteúdos nos livros escolares, mas deverá contemplar abordagens que ajudem os alunos ciganos e não ciganos a compreender conceitos, acontecimentos e pessoas sobre diferentes perspetivas étnicas e culturais. Os alunos sentir-se-ão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se, por exemplo, lhes for solicitado que, eles ou os pais, contem histórias ilustrativas da sua cultura ou identidade. Estes materiais serão de toda a utilidade, nomeadamente se respeitarem um código de conduta não discriminatório. Para tal, é imperativo que não contenham qualquer referência que tenda a diminuir, a estereotipar, a padronizar ou a subestimar a etnia cigana;

não a devem retratar de modo a representar as diferenças de costumes ou modos de vida como indesejáveis, nem conter juízos de valor negativos acerca dessas diferenças; devem conter referências e/ou ilustrações de diversos grupos étnicos numa proporção equivalente à sua expressão real na sociedade; a descrição de personagens da etnia cigana, em papéis a que foi tradicionalmente limitada pela sociedade, deve ser equilibrada pela apresentação de personagens da mesma etnia a desempenharem outro tipo de atividades; a descrição de diversos grupos étnicos não se deve limitar à sua cultura de origem, mas apresentá-los integrados no quotidiano do país e da cultura da maioria (Pereira, 2005). O professor só será inter/multicultural quando privilegiar a igualdade educativa, na sua aula e fora dela, criando condições de aprendizagem equivalentes para todos os grupos étnicos. Pinheiro (2013:17), confrontando Pereira (2004), conclui que “o professor deve ter uma atitude correta face à multiculturalidade, refletir sobre o que tem sido feito e o que planeia fazer (...). Deve ainda ter o conhecimento e consideração crítica do que desencadeia o desfavorecimento das minorias na sociedade e no próprio sistema educativo”. A este respeito, como testemunha a mesma autora, a APEDI (Associação de Professores para a Educação Intercultural), constitui um excelente apoio para a comunidade educativa, promovendo “ações que visem a educação para os valores, nomeadamente a convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Pinheiro, 2013:18).

No caso dos professores cujas expectativas são extremamente redutoras, é comum atribuírem as dificuldades generalizadas dos alunos de etnia cigana ao desfavorecimento familiar e sociocultural a que estão votados, sendo que “as representações erróneas que o professor faz das crianças ciganas e das suas famílias influenciam diretamente a pedagogia utilizada, que se prova não ser adaptada” (Liégeois, 2001:181). Sem vontade, competências e recursos para lidar com estes alunos, muitas vezes, como refere Nicolau (2010:275), citando Abajo (1999), os professores desinvestem nestes alunos, acabando por adotar a “Pedagogia de matar o tempo”, ou seja, perante a incapacidade destes alunos acompanharem o curso normal da aula, acabam por ser canalizados para tarefas diferentes, onde “o mais típico é que os ponham a desenhar”. Das observações efetuadas em contexto de sala de aula, Casa-Nova (s.d.:24) conclui que, mais do que um currículo desajustado, “é a forma e os processos de organização do trabalho pedagógico (...) que subjaz grandemente à incomodidade dos ciganos face à escola (...) que os motiva a construir uma

multiplicidade de pretextos e estratégias para abandonarem a sala a meio de uma aula”. Demitindo-se de responsabilidades perante as estratégias de fuga e o processo de aprendizagem destes alunos, os professores preferem ignorar, muitas vezes que “só é possível construir ou melhorar as relações interpessoais com as crianças de etnia cigana, através do reconhecimento da sua cultura, do combate a qualquer forma de discriminação e da prioridade que se deverá dar ao acto educativo sobre o acto de ensino” (Sousa, 2001:39), de forma a despertar o interesse e a motivação, promotores da valorização pessoal de cada aluno. As atitudes e o comportamento dos professores são, pois, de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo de qualquer criança, incluindo as crianças ciganas.

Inúmeros autores advogam a necessidade de ser revista a formação do professor, no sentido de lhe permitir o desenvolvimento de novas competências pedagógicas e de conhecimentos, no domínio das ciências sociais, que o tornem um mediador cultural capaz de atitudes positivas para com esta nova realidade. Partilhando desta concepção, Guerra (2012:14), baseando-se em Santos (2006) e Vieira (2008), refere que “Os professores que trabalham com turmas com grande percentagem de alunos ciganos deviam responder a um perfil adequado e ser seleccionados de acordo com a sua motivação pessoal, experiência profissional semelhante e conhecimentos/formação na área”. No que se refere à formação, parece, no entanto, consensual a escassez de formação inicial ou contínua, no âmbito da interculturalidade, sendo que, de acordo com Cardoso (2001), só a partir de 1991, através do Projeto Nacional de Educação Intercultural, se conheceram as primeiras ações formativas, pontuais e muito localizadas geograficamente.

Montenegro (2003), coordenadora do Projeto Nómada e impulsionadora de várias práticas educativas alternativas à tradicional escolarização das crianças ciganas, defende o conceito de ecoformação dos docentes, trabalhado por Gaston Pineau. De acordo com este conceito, o sujeito adquire formação através do contacto que estabelece com os outros, em ambientes físicos e sociais que são familiares ao outro, mas não ao docente. Preconizando as linhas de pensamento de Liégeois (1994) e de Canário (1999), Montenegro (2003:110) defende que, para o professor, aprender a lidar com pessoas de etnia cigana, implica “uma postura de escuta sensível, de permeabilidade às situações e aos outros, de respeito profunda e genuinamente sentido pelo outro, que nos permite aceder às suas racionalidades e aos seus

sentimentos”. Esta atitude “(...) vigilante e solta” que a autora designa por capacidade de estabelecer “empatia” com o outro e que é condição *sine qua non* para um verdadeiro diálogo intercultural, permitirá ao professor auto formar-se e auto analisar-se “(...) sobre os seus preconceitos, estereótipos, medos, anseios...” e “(...) autorizar-se, improvisar-se, arriscar-se na relação e/ou compromisso com o outro...),

Vieira (2008:43), baseando-se em Liégeois acrescenta mesmo que “As políticas de assimilação constantes, como o pagamento de subsídios em troca da frequência escolar ... implicam que a cultura deste povo não seja valorizada a ponto de justificar estágios ou formações específicas para professores”. Detentores de formação específica e de um perfil adequado, seria, para estes autores, mais fácil, aos docentes, pôr em prática atividades educativas e adotar dispositivos pedagógicos que, partindo das vivências e dos interesses destes alunos, pudessem servir de alavanca para a atribuição de significado aos saberes e competências escolares.

No relatório apresentado por Jean-Pierre Liégeois (2001), à Comissão Europeia, o mesmo propõe, para além da formação de mediadores, o recrutamento e formação de técnicos auxiliares de ação educativa de etnia cigana. Mas, no que diz respeito à formação de professores, a sua opinião é completamente divergente das anteriormente apresentadas. Para Liégeois, o sucesso escolar da criança cigana em nada depende da formação de professores *especialistas* em cultura cigana. Os professores devem ser formados para o acolhimento da diversidade através da flexibilização dos conteúdos, sem ideias preconcebidas sobre as crianças. A sua formação deverá ser ministrada de forma a ser, o menos possível, um agente de aculturação. Citando Mendes (2005:202), é “necessário que as práticas pedagógicas no espaço-escola se apoiem na experiência, na vivência e no código linguístico que o aluno transporta consigo, de modo a que seja possível ir ao encontro das expectativas, desejos e práticas das famílias ciganas”.

De acordo com Moreno (2004), um dos elementos essenciais nas escolas, de forma a estabelecer a ponte entre a cultura dominante e a cultura cigana, na medida em que conhece as duas, é o Mediador Cigano, capaz de intervir nomeadamente na questão do abandono escolar, por parte das raparigas ciganas. O mediador deverá ser um *advogado* que representa os interesses das crianças ciganas em contexto escolar, trabalhando em cooperação com o professor e individualmente com as crianças, acompanhando-as nas

diferentes atividades (desportivas, musicais, no recreio...) e substituindo o professor sempre que este falte. Deve ainda ser um elo de comunicação entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade, combatendo o absentismo e o abandono escolar, e fomentando o diálogo intercultural. A sua formação deverá abranger todos os domínios necessários à sua capacitação para a resolução dos problemas inerentes à escolarização das crianças ciganas, sendo-lhe indispensáveis os conhecimentos relativos à história, à língua e à cultura. Não obstante, sendo a mediação um processo de construção de pontes, os mediadores pouco ou nada podem fazer sozinhos, já que tem que haver um envolvimento por parte das duas *margens*. Ser mediador implica sair da sua comunidade, ultrapassar desconfianças da comunidade maioritária e da sua própria comunidade, acrescentando ainda a falta de apoio às entidades formadoras de mediadores (cuja atividade teve início na década de 90). Ainda de acordo com Moreno (2004), a realidade é que uma boa parte dos mediadores que estava nas escolas teve que abandonar estes programas e regressar às atividades económicas tradicionais para sustentar as suas famílias. Foram apenas reenquadrados a partir do ano 2000, estando, neste momento, definido o seu estatuto legal, as suas competências e os critérios exigidos ao nível da sua formação.

O mais frequente, na intervenção com estes alunos, é apostar-se numa Educação Compensatória ou no, limite, no encaminhamento destes alunos para a tutela do Decreto Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, sendo cada vez mais comum a atribuição da medida educativa mais restritiva, ou seja, de um Currículo Específico Individual. No entender de Ferreira (2013:42), baseando-se em Casa-Nova (2006), apesar de consideradas “medidas de discriminação positiva (...), na realidade, são formas de agravar os estigmas que já existem, assim como as desigualdades sociais”. Por sua vez, Sousa (2002:61), advoga que “os conteúdos de ensino e possivelmente as formas de os apresentar não são adequados porque não emergem de uma pedagogia “centrada sobre aquele que aprende”.”

Como já referimos, sendo a escola uma instituição potenciadora de aprendizagens, que se pretendem úteis para a vida futura, aos alunos de etnia cigana interessa um saber que se coadune com a educação primária que tiveram, no seio familiar, que lhe dê continuidade e que a complemente. Baseando-se ainda em Rey (1984), Mischi (2011:28) refere que “a cultura da escola deverá privilegiar o saber de acção do quotidiano, não o de abstracção,

um saber que prova o fazer e não o ouvir, do ver e acreditar e não do sistematizar e explicar factos”.

A prova de que, em Portugal, ainda não foram postas em prática verdadeiras políticas de inclusão, em que os alunos de etnia cigana façam inteiramente parte do sistema educativo e tenham condições para desenvolver o seu potencial cognitivo, está numa experiência levada a cabo na periferia de uma grande cidade e relatada por Pinto, F. (2000): na comunidade em estudo, só quatro das cinquenta e seis crianças existentes frequentavam a escola e, relativamente aos adultos, apenas dois sabiam assinar o seu nome, dois sabiam ler e escrever com dificuldade e apenas um possuía o quarto ano (adquirido num estabelecimento prisional). Começou-se por tentar proporcionar um primeiro contacto entre crianças ciganas e as não ciganas da zona envolvente e, para além de um complemento alimentar, foram-lhes propostas atividades de exterior (fora do seu espaço cultural): passeios, construções na areia e em madeira, jardinagem, recolha e reciclagem de desperdícios e ferro velho, sessões de canto e dança flamenga, modelagem, etc (atividades que tinham em conta o seu *modus vivendi*). Os pais iam progressivamente permitindo a participação nestas atividades e, um ano depois, prepararam-se as crianças para a sua entrada na escola. Constituiu-se uma turma só com estas crianças e tudo correu bem até ao Natal. O primeiro período foi o mais estimulante por ser o tempo das descobertas mútuas entre professores e alunos, e também pela festa de Natal, na qual eles participaram e onde foram distribuídos presentes. Mas as férias que se seguiram vieram quebrar o ritmo. A noção de férias era, para eles, de difícil apreensão, continuando alguns a aparecer na escola no início do segundo período, mas com muita dificuldade em recomeçar as rotinas diárias. Porque, neste caso, a escola não tinha uma orientação pedagógica que tivesse em conta a diversidade étnica, a inclusão das crianças provocou um novo mecanismo de exclusão, que se refletiu na sua assiduidade irregular e nos baixos níveis de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo.

Por último, ao nível da escolarização destas crianças, embora se faça normalmente um esforço para que os alunos de etnia cigana sejam integrados em turmas com alunos de outras proveniências socioculturais, ainda é adotada a estratégia de constituir turmas apenas com alunos ciganos. Esta medida, apesar de controversa, é defendida por Liégeois (2001), para quem, entre estar inserido numa turma onde as diferentes culturas coabitam,

mas não interagem verdadeiramente, será preferível integrar o que apelida de *turma especial* que, sendo constituída apenas por alunos de etnia cigana, está inserida numa escola com turmas com crianças não ciganas, permitindo a partilha de colegas e de espaços de lazer, propícios ao convívio e à socialização entre culturas diferentes. Vieira (2008:42), baseando-se em Liégeois (2001), refere experiências deste género, na Dinamarca e na França, elencando como vantagens a utilização de elementos culturais como ponto de partida para as aprendizagens, as trocas bilaterais (em que os alunos da turma cigana assistem a aulas de outras turmas e vice-versa) e a valorização desta *turma especial*, enquanto turma adaptada ao seu público. Como desvantagens, é referido o perigo dessas turmas se constituírem guetos e de, pelo afastamento em relação ao padrão, tanto alunos como professores envolvidos, serem discriminados e desvalorizados pelos restantes elementos da comunidade educativa.

4.4. Casos de sucesso na etnia cigana

Ainda que em franca minoria, há também registos de casos de sucesso na etnia cigana. Por oposição às já referidas teorias da reprodução social de Bourdieu e Passeron (1970 e 1993), e retomando os princípios de Lahire (1994), apesar de pertencentes a classes socialmente desfavorecidas, há indivíduos de etnia cigana com sucesso escolar, assim como há alunos pertencentes a classes sociais favorecidas que não conseguem obter sucesso na escola. Neste contexto, assume particular importância aquilo a que atrás abordámos como grau de etnicidade forte ou fraco e que impede que, em rigor, não nos devamos referir a alunos ciganos, avaliados todos pela mesma medida, mas sim a aluno cigano, enquadrado num determinado lugar de etnia.

Enguita (1996:7) considera que, mais recentemente, a maioria dos indivíduos de etnia cigana, já não está exclusivamente confinada ao núcleo familiar, ao nomadismo e ao trabalho por conta própria (caraterísticos, entre outros, de uma etnicidade forte), mas encontra-se num ponto intermédio, tendo incorporado, nomeadamente através da escola, hábitos e competências próprios da sociedade maioritária. Se, em vez de, como já foi referido, escola, família e comunidade caminharem como linhas paralelas, mas, por oposição, conseguirem complementar-se e confluir num projeto comum de socialização e escolarização, e se a isso acrescentarmos caraterísticas pessoais favoráveis, poderá estar encontrado o caminho para o sucesso educativo e para uma futura mobilidade social.

O cruzamento de culturas, operacionalizado, por exemplo, nos casamentos entre ciganos e não ciganos ou no apadrinhamento de crianças de etnia cigana por elementos da sociedade majoritária, ao potenciar o alargamento das redes de sociabilidade, vai automaticamente enfraquecendo o grau de etnia, tornando os alunos mais recetivos às aprendizagens formais e mais permeáveis a um diferente percurso escolar, seja a nível de comportamento, seja de aproveitamento. Casa-Nova, nas várias investigações que encetou (2006, 2007) confirmou exatamente a importância, para o sucesso educativo da etnia cigana, das expectativas de ascensão social, por parte da família, das relações interétnicas, do relacionamento com indivíduos que valorizem a escola, dos casamentos exogâmicos, assim como do estabelecimento de relações de empatia e confiança entre as famílias ciganas e os professores.

Vários estudos internacionais parecem confluír na ideia de que a escola e o perfil das famílias são fatores decisivos para o prosseguimento da escolaridade, não só na generalidade dos alunos, mas também no caso da etnia cigana. Abajo (1997) é um dos autores que atribui o sucesso escolar ao sedentarismo destas famílias, à profissão dos pais, aos recursos que lhes disponibilizam, às expectativas e até ao grau de abertura aos relacionamentos interculturais. Como em qualquer família, se ao aluno for exigido o cumprimento de horários e de normas, se se habituar a contactar com livros e com material de escrita, desde a primeira infância, se os pais revelarem expectativas positivas em relação ao seu percurso escolar e se houver uma interação efetiva com colegas de outras culturas, estará potenciado o seu sucesso educativo. Segundo Macedo (2010:37), “a capacidade dos estudantes ciganos para assumirem a sua identidade cultural positivamente e para lidarem com o racismo e com a alienação, bem como o estabelecimento de uma rede social forte ou de amizades na escola e manutenção dessas amizades, inclusive inter-étnicas, fora da escola, aparecem como factores favorecedores do seu êxito escolar”. A mesma autora acrescenta ainda, como fatores favoráveis ao sucesso escolar destes alunos, a frequência de “escolas com bons resultados académicos e com experiência na recepção de alunos ciganos”, o facto de frequentarem o menor número possível de escolas “onde os professores, os funcionários e os colegas lhes são familiares”, “a assiduidade e o envolvimento nas atividades extracurriculares”, “o apoio curricular” assegurado pela escola, assim como “as facilidades no acesso à escola ao nível dos transportes”. Também

Guerra (2012:16), reiterando as opiniões já elencadas, alude a facilitadores da integração destes alunos nas escolas, reiterando a importância de:

- “redes de sociabilidade extragrupo”, onde as “relações de amizade com colegas não ciganos e a partilha (...) de atividades não acadêmicas ou extracurriculares”, assumem particular importância ao nível de vínculos positivos com a sociedade majoritária;
- “oferta de currículos personalizados, vocacionais e flexíveis”, que aumentam as expectativas profissionais destes alunos;
- testemunho de familiares próximos, para quem a escola tenha representado sucesso pessoal e profissional;
- relações afetivas e proximidade com a comunidade educativa, cuja principal função é a valorização pessoal de cada aluno, através de um sistema de interações e de confiança mútua, onde o professor tem papel preponderante. Cabe ao professor mediar o campo das aprendizagens, com o estabelecimento de relações de empatia com os alunos e as famílias ciganas, por forma a que todos sintam que a escola lhes pertence e eles pertencem a ela, como qualquer outro elemento da comunidade educativa;
- estratégias de coping mais adaptativas, onde, por oposição às mal adaptativas, o aluno aceita a biculturalidade, se esforça, procura e aceita todos os apoios disponibilizados;
- constituição de grupos-turma, num ambiente securizante, onde todas as crianças são provenientes do mesmo ambiente sociocultural, muitas vezes da mesma família e onde os mais velhos ajudam, protegem e se coresponsabilizam pelos mais novos, tal como aprenderam no seio da sua comunidade. Como a autora refere, este modelo, já experimentado em vários países, tem-se revelado francamente vantajoso pela forma como diminui o absentismo e o abandono escolar, através de uma prática educativa exclusivamente direcionada para aquele grupo, sem interferências negativas dos colegas da sociedade dominante. Na verdade, esta parece ser mais uma medida de discriminação *benevolente*, uma vez que acaba por, como conclui Guerra (2012:17), citando Vieira (2008), “potenciar a guetização de alunos e professores na comunidade educativa”.

Do que aqui foi exposto, interessa ter a consciência da multiplicidade de fatores que podem potenciar o sucesso educativo destes alunos, ainda que o seu impacto dependa, como já foi referido, do grau de etnicidade das comunidades ciganas com quem se está a trabalhar, da conjugação de várias estratégias educativas e da receptividade da comunidade. De entre vários estudos feitos em Portugal, Macedo (2010), refere, no entanto que, de entre os alunos ciganos que chegam ao Ensino Secundário, a maioria é encaminhada para Cursos Profissionais que, sob a égide de lhes garantirem um posto de trabalho, nem sempre são esse garante, fruto do preconceito e da discriminação por parte da sociedade maioritária. A admissão de um cigano num posto de trabalho é feita, normalmente, em último recurso e o seu despedimento, a curto prazo, é o mais frequente.

Capítulo 5 - Políticas sociais e educativas de intervenção e inclusão, no âmbito da multiculturalidade

5.1. Políticas sociais

Legalmente, a União Europeia tem vindo a emitir várias diretrizes no âmbito da interculturalidade e a incentivar o recurso a fundos comunitários, em prol da inclusão social das minorias étnicas, nomeadamente da etnia cigana. Sendo a maior etnia dos países da Europa, continua a viver, maioritariamente, em condições de pobreza e exclusão social muito preocupantes, “tendo um acesso muito limitado à educação, ao emprego e aos cuidados de saúde” (Reis, 2010:13). Assim, no sentido de lhes ser reconhecida igualdade no acesso aos serviços, direitos de residência e de livre circulação, igualdade de tratamento, proteção contra qualquer manifestação de racismo, xenofobia ou intolerância, têm-se destacado várias medidas com vista à redução dos níveis de pobreza destes grupos. De entre estas políticas de intervenção, destacam-se, entre outras, a Diretiva sobre a Igualdade Racial, (2000); a Diretiva sobre a livre Circulação das Pessoas (2004); a Rede Europeia para a Inclusão Social e Rom (2007), a Nova Diretiva sobre a Igualdade (2008); a Diretiva relativa à luta contra o racismo e a xenofobia (2008); os Dez Princípios Básicos Comuns da Inclusão das Comunidades Ciganas; a Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância; a Convenção-quadro para a Protecção das Minorias Nacionais; e, mais recentemente, foi apresentada a Estratégia Europeia 2020 (cujo objetivo é diminuir a pobreza), complementada pelo Quadro Europeu para Estratégias Nacionais para a Integração das comunidades Ciganas, até 2020, com incidência nas áreas da Educação, Emprego, Saúde e Habitação (Pinheiro,2013:17). No âmbito da Década da Inclusão das Comunidades Ciganas de 2005-2015, os Estados-membros comprometem-se a melhorar e a “combater as discrepâncias de bem-estar e as condições de vida entre os ciganos e a população geral, bem como as situações de pobreza e exclusão social” (Pinheiro, 2013:18).

Em termos nacionais, desde os anos 70 que Portugal aderiu à Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação racial na qual se condena a “discriminação racial e se obriga a prosseguir por todos os meios apropriados, e sem demora, uma política tendente a eliminar todas as formas de discriminação racial e a favorecer a harmonia entre todas as raças”. Na Constituição da República de 1976, no seu artigo 13º, é dito que “ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado ou privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social” (Pereira, 2004:109).

De forma a combater a discriminação, o racismo e a xenofobia e a criar políticas de inclusão e intervenção das e nas comunidades ciganas, foram surgindo várias iniciativas, encetadas por instituições estatais e particulares, conforme consta do Enquadramento do DR, 17 de abril, (2013:2213). Destaca-se, assim, entre outros, o papel interventivo da Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos (Projeto de Promoção e de Integração Social da Etnia Cigana; do Programa de Promoção Social dos Ciganos e Programa de Luta contra a Pobreza (levados a cabo pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, com especial relevância na formação de mediadores ciganos); do Secretariado Entreculturas (com respostas a nível da educação, da formação de professores, assim como da divulgação da história e cultura deste povo); do Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos; da Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades e Família; do Programa Escolhas e do Alto Comissário para as Minorias Étnicas, criado em 1996 e que, em 2001, passou à designação de Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) e, posteriormente a Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). Este gabinete governamental visa, entre outros, de acordo com o artº2º, de “contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal (...); contribuir para que todos os cidadãos legalmente residentes em Portugal gozem de dignidade e oportunidades idênticas; promover o estudo da temática da inserção das minorias étnicas; colaborar na definição e cooperar na dinamização de políticas ativas de integração social e de combate à exclusão”. Também em 1996, surge a lei 19-A, que vem prever a atribuição do Rendimento Mínimo Garantido, designado, a partir de 2003, por Rendimento Social de Inserção, como meio de combate à pobreza e à exclusão social, aos agregados familiares que, em situação de precariedade económica e profissional, assegurem a frequência escolar dos seus educandos, até cumprirem a escolaridade obrigatória. Como constrangimentos à aplicação desta lei, segundo Casa-Nova (2005:201), no início da sua implementação, as escolas foram “invadidas por crianças (principalmente ciganas) com idades relativamente avançadas a frequentar o primeiro ano de escolaridade”, tendo já saído do sistema de ensino, há vários anos. Concomitantemente, nem escolas nem docentes estavam preparados para enfrentar esta realidade, o que veio comprometer, durante muitos anos o sucesso escolar desejado. De acordo com Guerra (2012:9), citando Caré (2010), “os técnicos tinham pouca preparação, formação, meios, e muitas vezes reproduziam nas suas práticas os estereótipos da sociedade não cigana e refletiam a sua falta de conhecimento

sobre esta realidade”. Em 2007, surge a Rede Europeia Anti-Pobreza e o Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas que, em articulação com várias entidades e instituições, atuam nos domínios da educação, habitação, emprego, formação e saúde, com o objetivo de dotar estes indivíduos de competências pessoais e sociais facilitadoras de uma maior integração na sociedade maioritária, tendo em vista a valorização da sua identidade e património e a eliminação de estereótipos. No âmbito da promoção da cidadania, surge também o Projeto “P’lo sonho é que vamos”, estratégia destinada primordialmente à valorização dos direitos da mulher cigana, nomeadamente no que diz respeito à conciliação da vida familiar, com o seu percurso escolar e profissional. Em abril de 2009, surge ainda o Projeto-Piloto Mediadores Municipais, alargado em 2011, cujos objetivos, passam por “melhorar o acesso das comunidades ciganas aos serviços e equipamentos locais, promover a igualdade de oportunidades, o diálogo intercultural e a coesão social, através da colocação de mediadores ciganos nas câmaras municipais” (Pinheiro, 2013:22).

Finalmente, como resposta às diretrizes da União Europeia, surge a Estratégia Nacional para a Inclusão das Comunidades Ciganas, aprovada em Conselho de Ministros, de 27 de março de 2013, cuja estrutura de acompanhamento é coordenada pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) e cujo principal intuito é contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes e zelar para que todos os cidadãos, legalmente residentes em Portugal, sejam tratados com dignidade e com direito às mesmas oportunidades em todos os domínios de vida. De acordo com a referida Estratégia Nacional, estarão, no nosso país, entre 40 000 a 60 000 indivíduos ciganos, maioritariamente sedentários, mas muitos ainda a viver em tendas e barracas, o que potencia a continuidade da marginalização e da guetização deste povo. Desta feita, torna-se premente a promoção do acesso a bens e serviços, de forma que a sua integração seja efetiva, sendo para isso necessária uma “postura diferente por parte das comunidades ciganas e pela assunção das normas por que todos os portugueses se devem reger (...) pois, para além de ciganos, são portugueses” (DR, nº75, 2013:2213). Assente em quatro eixos de intervenção, cujas áreas de atuação (educação, emprego e formação profissional, habitação e saúde) foram consideradas prioritárias pela Comissão Europeia, o nosso governo decidiu acrescentar um eixo transversal, cujas prioridades contemplam dimensões que pretendem dar resposta à realidade da relação desta comunidade com a sociedade circundante (conhecimento das comunidades ciganas, discriminação, educação para a cidadania,

história e cultura ciganas, igualdade de género, justiça e segurança, mediação e segurança social). De entre as várias dimensões previstas neste plano estratégico, volta a colocar-se especial enfoque no papel da mediação sociocultural, ao serviço dos municípios, como forma de promover o diálogo e de facilitar a comunicação entre as duas culturas. Para além dos mediadores municipais, pretende-se, também que, até 2020, sejam formados, no mínimo, 80 mediadores socioculturais ciganos, cuja atuação “promove o acesso a equipamentos e serviços, possibilita a participação das comunidades ciganas nos projetos a elas destinados, facilita a comunicação entre grupos culturalmente diferentes e permite a gestão e prevenção de conflitos.” (DR, nº75, 2013:2219).

5.2. Políticas educativas / dispositivos pedagógicos de intervenção

Como temos elencado, apesar dos esforços envidados por múltiplas entidades e das diferentes culturas coexistirem, tal facto não é suficiente para que se possa dizer que há uma efetiva justiça no tratamento social e educativo dos vários elementos da sociedade, pelo que, nas escolas, terá que continuar a haver um esforço conjunto, no sentido de evitar práticas pedagógicas discriminatórias e de garantir a identidade cultural de cada aluno e a sua integração na sociedade.

De entre a grande variedade de projetos multiculturais desenvolvidos, ao longo dos anos, salientam-se os projetos referentes ao Ensino Básico e Secundário: o Projeto Nómada, o Projeto “Pontes sem Margens” e o Projeto “S.O.S. Racismo – uma escola de todas as cores”, exemplos de sucesso, promotores de educação e integração de minorias étnicas, das quais sobressai o trabalho desenvolvido com ciganos e nómadas. Nos grupos alvo de intervenção, partiu-se do pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo dos alunos em causa tinha de ser estimulado partindo da importância dada ao seu autoconceito e à sua autoestima. Estando estas duas variáveis associadas ao sucesso escolar, esta correlação é ainda mais evidente nos alunos das minorias étnicas. Como já referimos, as condições que podem levar à formação de um baixo autoconceito podem ser agravadas com o facto de um indivíduo pertencer a uma minoria étnica, estando provado que o seu percurso escolar é mais difícil do que o dos alunos pertencentes à cultura dominante. A sobrevalorização das desvantagens sociais e económicas, os preconceitos e os estereótipos acerca das famílias, por parte do professor, podem levar a atitudes de desistência ou de demissão do seu dever profissional, contribuindo para o insucesso do aluno. Desta feita, fruto dos baixos níveis de

autoestima e de autoconceito, a motivação para a participação no processo de aprendizagem pode ser altamente lesada, o que poderá estar na base da taxa elevada de insucesso escolar e da consequente orientação da vida adulta para franjas marginais da sociedade.

Como refere Casa-Nova (2005), os nossos governos começaram a despertar para os problemas inerentes à diversidade cultural, muito tardiamente, pelo que as políticas educativas que foram surgindo, tardando na sua implementação, sucedendo-se, anulando-se e substituindo-se continuamente, têm vindo a comprometer a obtenção de resultados consistentes, ao nível da escolarização dos indivíduos de etnia cigana.

Ao nível institucional, surge, assim, como pioneiro, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Criado em 1991, inicialmente, apenas com competências no domínio da educação, teve como principal preocupação o insucesso escolar de algumas minorias, incluindo a etnia cigana, atuando, entre outras frentes, na recolha e tratamento de dados relativos ao insucesso e na produção de manuais de apoio em contexto de sala de aula. Em 1991, por sua vez, foi criado o Despacho Normativo nº 63/91, revogado depois pelo nº 5/2001, que veio garantir os direitos das minorias étnicas no sistema educativo português, através da criação do Secretariado Entreculturas. Neste âmbito, conforme documenta Vieira (2008), foi concebido um guia com materiais de apoio lúdico e pedagógico, para os professores do 1º Ciclo, foi providenciado o fornecimento de refeições, o envolvimento dos alunos ciganos nas atividades de ocupação de tempos livres, assim como se procurou motivar e envolver as famílias no processo de escolarização das suas crianças. Foram ainda dinamizadas ações de formação para professores, com o apoio de mediadores e formaram-se jovens ciganos (Projetos Ir à Escola e Estuda Comigo).

De 1993 a 1997, foi desenvolvido, por este organismo, o Projeto de Educação Intercultural, tendo em vista a diminuição do insucesso educativo e dos índices de reprovação. Na operacionalização deste programa, no terreno, as equipas confrontaram-se com fatores prioritários, relacionados com a debilidade económica das famílias que, enquanto não fossem resolvidos, inviabilizariam o êxito de qualquer projeto. Substituído, em 2001, pelo Secretariado Entreculturas (de acordo com o Despacho Normativo nº5/2001, de 1 de fevereiro), este tem continuado a estudar, ao longo dos tempos, o fenómeno da

interculturalidade nas escolas e participado na implementação de políticas educativas de combate à exclusão, alargadas à sociedade em geral.

Em 1992, o Despacho nº299/ME, através do Programa Foco, vem permitir a realização de ações de formação destinadas à sensibilização e ao conhecimento da cultura cigana, por parte dos professores.

Salienta-se também o Despacho nº 113/ME/93, que veio aprovar o sistema de incentivos à qualidade da educação, nomeadamente no que diz respeito à divulgação de materiais didáticos ou à edição de publicações que ajudem a formar os professores, em termos de gestão curricular e de educação multicultural. Paralelamente, o Despacho 78/ME/95, de 8 de Agosto, vem estabelecer como objetivos principais:

- Proporcionar um melhor acolhimento dos alunos de origem estrangeira ou aos nacionais com vivências sociais e culturais diferentes;
- Facultar o ensino da Língua Portuguesa como língua materna;
- Acionar processos que ajam diretamente em benefício da autoconfiança dos alunos das minorias étnicas;
- Promover a partilha de conhecimentos, valores e expressões estéticas das diferentes culturas presentes na comunidade educativa;
- Abordagem, por parte das escolas, dos conteúdos educativos, na perspetiva de transmitir a herança multicultural, ajudando os jovens a prezar a solidariedade e a tolerância. (Pereira, 2004:112).

Em 1996, o Despacho nº22/SEEI/96, de 19 de junho, vem permitir a implementação de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), com vista à inclusão dos jovens que, à partida, pelo insucesso e pelo risco de abandono escolar, estariam em vias de sair do sistema educativo. No entanto, mais uma vez, o sistema falha dado que, abolindo disciplinas como o Português e a Matemática, estes currículos se tornam impeditivos do prosseguimento de estudos, com sucesso. Logo à partida, também a designação de “currículo alternativo” já remete para uma posição de subalternidade em relação ao currículo comum, perpetuando-se as desigualdades. No mesmo ano, o Despacho 147/B/ME/96, regulamenta a criação dos

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, também como forma de colmatar o insucesso educativo, de acordo com o seu preâmbulo “em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de imigrantes ou filhos de populações itinerantes”. No entanto, de acordo com Casa-Nova (2005:198), em nenhum momento “é feita qualquer referência à necessidade de se desenvolver uma educação intercultural nas escolas abrangidas”, prevendo-se apenas, nos seus objetivos “contribuir para a descentralização de políticas educativas; aproximar a escola da comunidade educativa e do meio; rentabilizar os recursos locais, através da partilha e da construção de parcerias; promover o sucesso educativo, favorecendo a articulação entre os diferentes ciclos de ensino”.

Constituindo uma nova oferta educativa, alternativa ao currículo comum, no Despacho conjunto 948/2003, surge também o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), como o objetivo de chamar de novo e certificar, entre outros, alunos de etnia cigana, que tinham abandonado precocemente a escola. Estes alunos tinham assim oportunidade de concluir o Segundo Ciclo em apenas um ano e o Terceiro Ciclo do Ensino Básico, em dois anos, o que, obviamente implicaria um currículo muito mais simplificado e redutor. Funcionando também como um currículo alternativo, que partia do pressuposto de que são os alunos que falham e não o sistema, estes programas, tal como o PCA, no entender de Casa-Nova (s.d.:37), “negando implicitamente o acesso dos alunos ao saber bem remunerado, ao conhecimento (...), acabam por ter uma espécie de legitimidade conferida pelo fracasso dos alunos no currículo nacional, a qual mascara o facto de o êxito assim obtido não ser mais do que um outro tipo de fracasso”. Na opinião da autora, esta foi mais uma medida paliativa, que não contemplava a identidade cultural dos alunos nela inseridos e que, permitindo a obtenção de uma certificação “de segunda”, em nada valorizava o aluno.

Nos dois casos acima elencados, trata-se apenas da implementação de medidas de discriminação positiva que, embora prevejam um aumento de recursos humanos e materiais para estas escolas, não partem das potencialidades dos alunos das classes minoritárias, mas apenas do que lhes falta, assim como às suas famílias.

A alusão à figura, já anteriormente referida, do mediador sociocultural, surge também, em Portugal, pela primeira vez, no Despacho nº147/96, de 8 de julho, onde a propósito dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, se prevê o recurso a

animadores/mediadores. Apenas a lei nº105/2001, de 31 de agosto vem reconhecer estatuto legal à figura do Mediador Sociocultural, que se pretende ser um indivíduo pertencente a uma etnia, com formação específica para poder, no âmbito das suas competências, exercer funções ao nível da: “colaboração na prevenção e resolução de conflitos socio-culturais e definição de estratégias de intervenção social; colaboração ativa de todos os intervenientes dos processos de intervenção social e educativa; facilitar a comunicação entre profissionais e utentes de origem cultural diferente; assessoria a estes utentes na relação com profissionais e serviços públicos e privados; promoção da inclusão de cidadãos de diferentes origens sociais e culturais em igualdade de condições” (ponto 2, do art.º 12º) .

Por sua vez, a Comissão Europeia, o Conselho da Europa e a ONU têm vindo a tomar medidas legais contra o racismo e a xenofobia, preconizando a eliminação de atitudes discriminatórias contra as mulheres, incentivando a integração dos deficientes, apoiando os emigrantes e recomendando o ensino da língua e da cultura às minorias étnicas. Assim, em 1999, a Lei nº134/99, de 28 de agosto, criava a Defesa contra a Discriminação Racial, que, embora não revelasse especial preocupação pela questão cultural, promovia a igualdade de direitos em todos os domínios da sociedade (acesso ao emprego, compra de bens ou serviços, acesso a locais públicos), revendo-se, em termos de educação, na proibição de constituição de turmas só com alunos ciganos ou africanos.

Posteriormente, é prevista a intervenção e avaliação dos alunos em Português Língua Não Materna, no Decreto-Lei 6/ME/2001, devendo as escolas, de acordo com o art.º 8º, “proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o Português”.

Nove anos mais tarde, o XVII Governo Constitucional de Portugal volta a demonstrar especial preocupação com a integração dos Imigrantes no país, do que, de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros nº74/2010, de 17 de setembro, surgiu na aprovação do II Plano para a Integração dos Imigrantes 2010-2013. No capítulo IV deste plano, destinado à Educação, prevê-se: o reforço da formação contínua de professores, ao nível da interculturalidade (23ª medida); indicações para a constituição de turmas equilibradas, assim como a adequação de estratégias de acolhimento de alunos descendentes de imigrantes (24ª medida); conceção de instrumentos de monitorização estatística, de forma a controlar o processo de integração destes alunos (25ª medida); sugestão de parcerias

entre escolas e empresas, variando as ofertas educativas e formativas, que melhor se adaptem ao perfil laboral dos alunos (26ª medida) e, finalmente, prevê a intervenção de mediadores interculturais nas escolas abrangidas pelo Programa Territórios Educativos de Intervenção (TEIP).

Paralelamente, o Programa Educação e Formação (2010-2010), com objetivos nucleares, entre outros, de reduzir a percentagem de alunos, com 15 anos, com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências, diminuir os níveis de abandono escolar, alargar a entrada no ensino pré-escolar a crianças a partir dos 4 anos de idade, com vista à promoção da equidade, da coesão social e da cidadania, ainda que não exclusivamente destinado às minorias, é mais um indício da crescente preocupação, por parte das políticas europeias, no que se refere à educação e formação.

Mais recentemente, na já mencionada Estratégia Nacional para a Inclusão das Comunidades Ciganas, no seu Eixo da Educação, é reconhecida a relação direta entre as dificuldades de inserção social dos indivíduos de etnia cigana e os elevados níveis de insucesso e abandono escolar por parte destes alunos. Reconhece-se ainda que, apesar de todas as políticas educativas até agora implementadas, as medidas não têm surtido o efeito desejado, pelo que se considera urgente “desenvolver mecanismos, ou adequar os já existentes, em função das características e especificidades culturais deste público, de forma a assegurar uma efetiva educação de qualidade, a conclusão da escolaridade obrigatória e o acesso à formação profissional e à formação ao longo da vida.” (DR, nº75, 2013:2221). Estabelecem-se, neste documento (DR, nº75, 2013:2221 a 2223), oito prioridades, onde são propostas estratégias de atuação e definidas metas gerais, com vista, respetivamente a:

- “Melhorar o conhecimento da situação escolar dos alunos e formandos ciganos na escola (Prioridade 18) – identificando os agrupamentos de escolas com maior índice de alunos ciganos, assim como criando mecanismos que assegurem a rápida integração das crianças na escola, no caso das comunidades itinerantes;

- “Garantir o acesso à Educação Pré-Escolar” (Prioridade 19) – sendo este um momento fundamental para uma primeira relação de confiança entre a família e a escola, assim como para a aquisição de competências de linguagem, essenciais à frequência do 1º ciclo. Mesmo para os não ciganos, a educação pré-escolar, tida como primeiro momento

educativo onde as crianças se deparam com a multiculturalidade, assume, uma função primordial na sensibilização dos indivíduos para a diversidade étnica e cultural e para a consequente inclusão, em igualdade de oportunidades;

- “Aumentar os índices de escolarização, garantindo que todas as crianças ciganas completem a escolaridade obrigatória” (Prioridade 20) – sensibilizando as famílias ciganas para a utilidade da escola, divulgando casos de sucesso, constituindo turmas mistas, apelando à presença de mediadores nas escolas e adotando estratégias pedagógicas atrativas e que façam parte dos seus interesses, recorrendo, por exemplo, à música e à dança;

- “Promover a continuidade da escolarização a nível do ensino secundário, incentivando à formação superior” (Prioridade 21) – com vista à igualdade de oportunidades no mercado de trabalho;

- “Prevenir o abandono escolar precoce” (Prioridade 22) – combatendo a retenção sucessiva e levando a escola a adotar percursos educativos adaptados ao público em questão, de carácter flexível e formativo e apostando no envolvimento ativo das famílias no percurso escolar dos seus educandos;

- “Garantir o acesso à aprendizagem ao longo da vida” (Prioridade 23) – sensibilizando as comunidades ciganas para a utilidade de aprendizagens formais e informais, no âmbito dos Programas do Sistema Nacional de Qualificações;

- “Promover a formação de agentes educativos na diversidade da cultura cigana, com a participação de elementos dessas comunidades enquanto formadores e interlocutores privilegiados” (Prioridade 24) – capacitando docentes, técnicos de serviço social, psicólogos, animadores e assistentes operacionais, através da formação para a diversidade e para o diálogo intercultural, com a colaboração de elementos das comunidades ciganas;

- “Promover o combate à iliteracia” (Prioridade 25) – dinamizando ações de formação, junto de todos os elementos das comunidades ciganas, no sentido de os sensibilizar para a importância da escolarização para uma efetiva integração socioprofissional.

Antecipando as diretivas e as estratégias propostas na Estratégia Nacional, acima explanada, Sousa C (2002) já propunha alguns princípios de funcionamento, pelos quais as políticas educativas se deveriam orientar:

- Os conteúdos curriculares deviam incorporar as atividades familiares da etnia cigana, permitindo que, para estes alunos, o tipo de abordagens e de aprendizagens lhes pareça útil;
- Utilizar metodologias de discussão dos problemas que ajudem a compreender a diversidade e que ensinem a gerir os conflitos e a aceitar o outro;
- Organizar o espaço da sala de aula de forma interativa e facilitadora da comunicação inter grupos;
- Utilizar imagens da etnia em questão, explicitando os seus valores;
- Construir competências relacionais / comunicacionais que façam apelo ao uso da palavra e à capacidade de escuta.

Como se pode verificar, nos nossos dias, ao contrário do que habitualmente se menciona como pretexto para justificar a inoperância das políticas educativas com os alunos de etnia cigana, tem-se evidenciado uma crescente preocupação em legislar e conceber instrumentos e estratégias adequadas, com vista a uma progressiva equidade de oportunidades educativas. Com base no respeito pelos valores e pela identidade do povo cigano, as mais recentes políticas educativas apontam para a necessidade de correlação entre a escolaridade e a capacidade de participação ativa na sociedade e no mundo laboral, com consequentes melhorias na qualidade de vida destes indivíduos.

Em suma, como defende Pinheiro (2013:16), “a escola (...) deve desenvolver ou adequar os mecanismos em detrimento das características específicas de cada um, de forma a garantir uma efetiva educação de qualidade, assim como a conclusão da escolaridade obrigatória, o acesso à formação profissional e à formação ao longo da vida”, a qualquer cidadão nacional, qualquer que seja a sua crença ou etnia.

Capítulo 6 – A Educação Especial na inclusão da interculturalidade

6.1. Contributo da Educação Especial na educação intercultural

A desvantagem sociocultural e económica da maioria dos alunos pertencentes às minorias, assim como os constrangimentos da carácter linguístico, constituem-se como potenciais promotores de insucesso escolar, o que exige esforços redobrados da parte de um sistema educativo que tem por obrigação satisfazer as necessidades desta população multicultural, fazendo uso de todos os recursos ao seu dispor.

A Declaração de Salamanca, em 1994, tornou-se um marco importante na educação inclusiva, minimizando a tendência da segregação ou da integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas salas regulares, sem que houvesse uma verdadeira inclusão dos mesmos. Subjacente ao princípio da igualdade social e da promoção da inclusão, esta veio desenvolver as premissas de uma *Educação para Todos*, respeitando cada aluno, na sua especificidade. Inicialmente entendida para “designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta”, Batista (1997:9) alarga este termo por si definido para um domínio mais abrangente, segundo o qual a “Educação Especial decorre agora pelas mesmas vias que a Educação Regular. A escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade”. Na esteira deste autor, Correia (2008:54) acrescenta que “a inclusão visa terminar com um sistema educacional dicotómico (educação regular/educação especial), considerando apenas que existe uma só educação, encarando a Educação Especial como um conjunto de serviços especializados, existentes na escola, para atender às necessidades especiais das crianças que a frequentam, com o fim de maximizar o seu potencial”.

Segundo Ribeiro et al (2011), só então se começou a investir na implementação de medidas educativas diferenciadas, prevendo um acompanhamento individualizado, e adaptações curriculares facilitadores do sucesso educativo destes alunos. Ora, numa verdadeira educação intercultural, é fundamental que a principal premissa seja a inclusão, o que, como advoga Ribeiro (2011:18) “será efetiva através de uma aposta na diferenciação pedagógica e concretização de um verdadeiro currículo contra-hegemónico, de forma a responder às necessidades individuais de cada aluno”. Como já foi referido, embora legalmente, a inclusão e a interculturalidade estejam previstas e devidamente legisladas, na prática, muito falta ainda percorrer para que se consiga intervir junto da especificidade de cada aluno.

Pertencentes, normalmente, a uma faixa etária superior à dos colegas que frequentam o mesmo ano de escolaridade, apresentando, muitas vezes, problemas comportamentais e dificuldades acentuadas na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, perante um currículo “uniformizador e homogeneizador de conhecimentos, práticas e condutas” (Costa e Vieira, 2007:178), os alunos ciganos espelham bem o fosso existente entre a cultura escolar e a comunidade cigana. Como anteriormente já foi explorado, o primeiro contacto destas crianças com a escola é sempre fraturante, na medida em que, a uma socialização primária (em estrito contacto com o núcleo familiar, em regime de plena liberdade a nível de rotinas e de modos de vida), se sucede uma brusca imersão numa cultura que, durante os primeiros anos, lhes foi alheia e, não raras vezes, estigmatizante.

Perante o insucesso reiterado, o absentismo e a dificuldade em comunicar com as famílias, muitos dos professores acabam por deixar de investir nesta *franja*, optando pela referenciação à equipa dos Serviços Especializados de Apoio Educativo a fim de, após uma avaliação à luz da Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade, serem definidos os apoios que melhor correspondam às necessidades do aluno e ao seu perfil de funcionalidade. Com a sua inclusão no Decreto Lei nº3/2008, recorre-se, então, a uma moldura legal cujo objetivo é atender aos alunos “com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”. No caso da etnia cigana, a aplicação do referido decreto surge, pois, como resposta ao choque cultural, “entre alunos nascidos no seio de uma etnia de tradição oral e uma escola enciclopédica onde a escrita domina a quase totalidade das práticas pedagógicas” (Costa e Vieira, 2007:183). Desta feita, segundo os mesmos autores, a escola, tende a considerar “anormal”, ou “deficiente” o que é, simplesmente, diferente, servindo-se, muitas vezes, destes alunos para “se apetrechar de professores que de outra forma não teria” (Costa e Vieira, 2007:187).

De acordo com Pereira (2008:36), baseando-se nas informações do EUMC (European Monitoring Centre on racism and Xenophobia), o reconhecimento de Necessidades Educativas Especiais a estes alunos, na sequência dos seus problemas de aprendizagem ou comportamentais, acaba também por ser uma forma de “segregação e isolamento”, ainda

que “benevolentes”. O encaminhamento dos alunos de etnia cigana para as medidas educativas previstas do DL nº 3/2008, de 7 de janeiro, de acordo com o autor e a fonte acima referidos, é feito a partir dos resultados obtidos após a aplicação de escalas de avaliação cognitiva, padronizadas para a sociedade majoritária, onde não são tidas em linha de conta as especificidades linguísticas e culturais destas crianças, “revelando pouco acerca das aptidões das crianças ciganas e mais acerca das suposições etnocêntricas de quem realiza os testes” (Pereira, 2008:36). Esta fonte acrescenta ainda o papel tranquilizador que, normalmente, a integração destes alunos no quadro de apoios da Educação Especial, gera, perante os pais. Uma vez que, à partida, as crianças trabalharão conteúdos de carácter mais prático e funcional, prevê-se que estejam mais próximos daqueles que lhes foram transmitidos no seio familiar, para além do que ficarão mais “protegidos” da discriminação racial, por parte dos restantes alunos. Mais concretamente, o apoio prestado, por professores especializados, principalmente quando se trata da aplicação da medida prevista no art.º 21, do DL nº3/2008 (Currículo Específico Individual), recorrendo a objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação adequados ao perfil de funcionalidade destes alunos é, para já, um dos recursos mais utilizados como forma promover algum sucesso educativo, evitando, paralelamente, o absentismo e o abandono escolar.

Face à tendência de encaminhar, para a Educação Especial, crianças que não dominam a língua do país de acolhimento ou que têm hábitos culturais distintos dos da sociedade majoritária, em 2009, foi publicado, pela European Agency for the Development of Special Needs, um relatório, intitulado “Diversidade Multicultural e Necessidades Especiais em Educação”. Dos resultados obtidos, sugere-se a necessidade de: apurar as causas de um tão grande número de alunos na Educação Especial, provenientes de famílias imigrantes; evitar situações de “gueto” nas escolas, combatendo a segregação e a exclusão; criar mecanismos de avaliação que permitam, com rigor, apurar se as dificuldades reveladas pelos alunos são provenientes do fraco domínio da língua do país de acolhimento, ou de dificuldades de aprendizagem.

Do que até agora foi exposto, ressalta a convicção de que, quando bem trabalhadas pelas escolas e, em particular, por cada professor, na sua sala de aula, as questões da multi e da interculturalidade podem, no entender de Borges (2011:70), constituir “um precioso instrumento para promover a educação para a cidadania, onde a coesão social aparece

associada à valorização da diversidade”. Pelo contrário, podem também constituir-se uma barreira, nos casos em que, por aparentarem incapacidade de acesso ao currículo comum, estes alunos são, de imediato, encaminhados para a Educação Especial, sem que haja tempo nem espaço para uma verdadeira adaptação linguística e cultural.

De acordo com a distinção já estabelecida entre inclusão e integração, o pressuposto da educação para a cidadania e para a inclusão, implica a necessidade de todos os alunos, para além de integrados, estarem efetivamente incluídos no sistema educativo. Neste contexto, efetivamente, a Educação Especial poderá ser um recurso a ter em conta na questão da inclusão, após o fracasso de todos os outros. Corroborando Correia (2003:14), “a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos”, tanto ao nível da autoestima, como da aceitação mútua das diferenças, num ambiente de respeito mútuo por culturas igualmente ricas e válidas.

PARTE II – Estudo Empírico

Capítulo 1 – Delineamento do estudo empírico

1.1. Definição

Para Hill (2008:19), entende-se por estudo empírico “(...) uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor um fenómeno a estudar”, de forma a que o investigador possa recolher dados que lhe permitam responder à pergunta de partida (problema da investigação). Por sua vez, Ketele e Roegiers (1999:17) acrescentam tratar-se de um “processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes”.

1.2. Objetivos

Parecendo teoricamente sugerida a influência negativa do desfavorecimento sociocultural sobre o desenvolvimento cognitivo de qualquer criança, é importante que, constatada esta realidade, se criem estratégias de remediação/compensação. No caso dos alunos de etnia cigana, pelo desinteresse e desconhecimento geral que a sociedade majoritária manifesta em relação à sua dinâmica de grupo e pela resistência que a comunidade cigana evidencia, em relação à escolarização das suas crianças, tem sido particularmente difícil intervir.

Com este estudo, pretende-se essencialmente:

- Apurar a sensibilidade da classe docente para a relação intrínseca entre o desfavorecimento sociocultural das crianças de etnia cigana e o seu desenvolvimento cognitivo;
- Analisar as representações sociais dos professores relativamente à escolarização destas crianças;
- Identificar os fatores que estão na origem da ineficácia das práticas pedagógicas adotadas;
- Justificar as elevadas taxas de absentismo e/ou de abandono escolar nos alunos de etnia cigana;

1.3. Problema da investigação

Qualquer investigação parte da definição de um problema que a legitima e serve de alavanca para a recolha de dados. De acordo com Coutinho (2013:49-50), “formulado ou emergente”, caso a metodologia adotada seja, respetivamente, de carácter quantitativo ou qualitativo, o problema de investigação vem permitir centrar “a investigação numa área ou domínio concreto”; organizar o trabalho, “dando-lhe direção e coerência”; balizar o estudo, “mostrando as suas fronteiras”; orientar “a revisão da literatura para a questão central” e indicar “os dados que será necessário obter”. Em função destes pressupostos, constituiu-se o seguinte problema de investigação:

- “As crianças de etnia cigana beneficiam, na prática, de dispositivos pedagógicos e de políticas educativas direcionados para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo?”

1.4. Hipóteses

Coutinho (2013:53), citando Punch (1998), define hipótese como “uma previsão de resposta para o problema da investigação”, conceito que é corroborado por Verma e Beard (1981), citados por Bell (2004:39), para quem uma hipótese se trata de “uma proposição hipotética que será sujeita a verificação ao longo da investigação subsequente. (...) Em muitos casos, as hipóteses são palpites do investigador sobre a existência de relações entre variáveis”.

Quanto às variáveis, também Coutinho (2013:71-73) as descreve como o resultado da associação de determinados atributos a conceitos abstratos, fazendo, entre outras, a distinção entre variável independente - “é a variável que o investigador manipula (...), é aquela em que os grupos em estudo diferem e cujo efeito o investigador vai determinar”, e a variável dependente – “característica que aparece ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente”.

Como já foi referido, na primeira parte deste estudo, é inegável a existência de legislação específica sobre educação e multiculturalidade com o intuito, não só de salvaguardar o direito à igualdade e equidade entre todos os alunos, como também de estimular e facilitar as aprendizagens dos mais desfavorecidos, do ponto de vista social e cultural.

Não obstante, de acordo com a experiência e relatos de quem trabalha diariamente com estas crianças, a verdade é que os resultados continuam a ficar muito aquém das expectativas. Face ao problema levantado, os objetivos anteriormente estabelecidos e feita a respetiva revisão de literatura, podemos colocar as seguintes hipóteses:

H1- O meio sociocultural de onde provêm as crianças é um fator determinante para o seu desenvolvimento cognitivo.

Variável independente: meio sociocultural;

Variável dependente: desenvolvimento cognitivo.

H2- O desempenho escolar das crianças de etnia cigana não está diretamente relacionado com o meio de onde provêm, mas com fatores biológicos que lhes são intrínsecos.

Variável independente: fatores biológicos;

Variável dependente: desempenho escolar das crianças de etnia cigana;

H3- A implementação de novas práticas pedagógicas é seriamente condicionada por fatores de ordem cultural e logística.

Variável independente: fatores de ordem cultural e logística;

Variável dependente: implementação de novas práticas pedagógicas;

H4- O resultado das políticas educativas multiculturais está relacionado com as representações que os docentes evidenciam em relação as minorias étnicas.

Variável independente: representações mentais dos docentes;

Variável dependente: resultado das políticas educativas multiculturais;

H5- As estratégias diferenciadas, aplicadas aos alunos de etnia cigana, são fruto de formação e de apoios institucionais específicos.

Variável independente: formação e apoios institucionais específicos;

Variável dependente: estratégias diferenciadas;

1.5. Metodologia e técnicas de investigação aplicadas

Pardal e Correia (1995:10) definem o método como um “conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objetivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que (...) torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica”, adiantando que é em função do método selecionado que “decorrerá, entretanto, a maior ou menor validade dos resultados conseguidos, bem como o nível de fiabilidade dos mesmos” (1995:18).

Tendo em conta que este pretende ser um estudo descritivo acerca da representação social dos professores, em relação aos alunos de etnia cigana, dos dispositivos pedagógicos implementados (em função das suas dinâmicas de vida) e das dificuldades de aprendizagem destes alunos, a escolha do método de recolha de dados recaiu, em termos técnicos, sobre o inquérito por questionário e por entrevista. Ferreira (1986:167) descreve inquérito como “a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral”, acrescentando que “toda a acção de pesquisa se traduz no ato de perguntar. (...) Tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta”.

No caso do questionário (Anexo III), este é definido por Coutinho (2013:139) como um conjunto de questões “apresentadas através de um formulário que o inquirido administra a si próprio”, reconhecendo-o Carmo & Ferreira (1998:137-147) como uma mais-valia ao nível da “padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação”. Desta feita, a autenticidade das respostas é potenciada pela garantia de anonimato, tendo ainda a vantagem de poder ser aplicado a uma amostra considerável do universo selecionado.

No guião que foi previamente elaborado (Anexo II), definiram-se os blocos em que se dividiria e procurou-se estabelecer uma correlação direta entre os tópicos que se pretendia virem a ser alvo de análise e as respetivas hipóteses levantadas. Este é maioritariamente composto por perguntas fechadas, sendo a última de carácter aberto, pelo que as técnicas de análise são de carácter quantitativo, no caso das questões fechadas, assim como das afirmações da escala de Lickert, e quantitativo, na questão aberta, submetida

posteriormente a análise de conteúdo. Está dividido em quatro partes distintas, com a finalidade de aferir acerca das características individuais e profissionais dos docentes inquiridos, assim como das suas experiências e da sua representação social face ao tema proposto.

Desta feita, a primeira parte é constituída por questões de caracterização socioprofissional; a segunda é composta por questões categorizadas, de acordo com uma escala de Lickert, específicas para apurar acerca da opinião geral dos professores-alvo sobre a escolarização das crianças de etnia cigana, os métodos de ensino e os materiais pedagógicos que possam estimular o desenvolvimento cognitivo destes alunos; na terceira parte, composta por duas questões, pretendemos que os inquiridos manifestem as suas opiniões acerca dos fatores que podem inibir os professores de inovar ou de desenvolver práticas pedagógicas em benefício das crianças ciganas, assim como saber qual a justificação que encontram para o elevado grau de absentismo e abandono escolar destes alunos; na quarta e última parte, numa pergunta aberta, pretende-se apurar a representação social dos inquiridos relativamente a esta etnia.

Quanto à entrevista (Anexo V), Bell (2004:137,138), citando Moser e Kalton (1971), define-a como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação”, sendo utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bodgan & Biklen, 1994:134). Coutinho (2013: 139), reiterando esta conceção, acrescenta que, tendo em conta os seus pressupostos, a entrevista “deve ser realizada junto de sujeitos cuidadosamente selecionados, em função de critérios muito bem definidos à partida”, estando subjacente, nesta interação presencial entre o entrevistador e o entrevistado, a vantagem de, caso as respostas suscitem dúvidas ou levantem novos pontos de interesse, se poder pedir esclarecimentos ou informações adicionais.

À semelhança do questionário, previamente à conceção deste outro método complementar, foi também elaborado um guião (Anexo IV), onde, a partir da revisão da literatura, para cada fase da entrevista, se delinearam os objetivos específicos subjacentes, os tópicos de interesse para a recolha de dados e as questões correspondentes.

Tratando-se esta essencialmente de uma investigação qualitativa, dada a interpretações e inferências, pretendemos que as entrevistas viessem complementar as informações recolhidas através do questionário (mais rígido e mais suscetível de moldar psiquicamente os inquiridos), sobre as formas de inclusão escolar dos alunos ciganos e sobre as medidas educativas mais apropriadas. A entrevista veio, pois, acrescentar informação ao questionário, já algo desfasado no tempo e permitiu uma abordagem mais detalhada do tema em análise. A maioria dos inquiridos no questionário não tinha experiência, nem conhecimentos sólidos sobre as dinâmicas de trabalho mais adequadas, em favor dos alunos de etnia cigana. Por oposição, a equipa alvo desta entrevista trabalha com esta etnia e pode testemunhar, de acordo com o seu conhecimento empírico, se, de facto, é ou não possível a implementação de práticas/políticas educativas direcionadas para o desenvolvimento do potencial cognitivo destes alunos.

Tomou-se, então, por tema, a operacionalização de modelos educativos direcionados para as especificidades dos alunos de etnia cigana e estabeleceu-se como objetivo geral obter informações acerca da realidade escolar destes alunos, no que à inclusão e ao domínio cognitivo diz respeito.

Tendo em conta a sensibilidade que a temática exige, optámos por entrevistas semidiretivas, cujas questões, conforme sugerem Pardal & Correia (1995:66), vão surgindo “de modo tão natural quanto possível, com precisão e sentido de oportunidade”, ao que acresce a vantagem, de acordo com os mesmos autores, do entrevistador direcionar os tópicos em questão para objetivos específicos, não deixando que o discurso do entrevistado se desvie do tema em análise. Em suma, este tipo de entrevista, que medeia os extremos da entrevista estruturada e da não estruturada, em termos de diretividade, permite, ao entrevistador, ajustar as questões, no decorrer do processo e, aos entrevistados, maior liberdade de pensamento para se exprimirem sobre os temas em análise e sobre as suas realidades no trabalho de campo com estes alunos. Num registo de conversa/diálogo, foram sendo colocadas as questões constantes do guião (de carácter obrigatório), podendo-se acrescentar outras informações, caso os intervenientes o julgassem pertinente.

1.6. População e amostra – procedimentos e tratamento da informação

Entendendo-se por população “o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum”, é a partir da sua

disponibilidade e acessibilidade que se seleciona a amostra, constituída pelo “conjunto de sujeitos (...) de quem se recolherá os dados” (Coutinho, 2013:89).

O questionário teve como público-alvo uma população de docentes, distribuídos por quatro escolas. Desta feita, a amostra foi recolhida nos meses de março, abril, junho e setembro de 2008, tendo os questionários sido distribuídos a 150 professores dos 1º, 2º, 3º Ciclos e Secundário de duas escolas do distrito de Aveiro, uma do distrito de Coimbra e uma do Porto e pelos docentes que frequentavam o Curso de Especialização em Educação Especial – domínio cognitivo e motor, a decorrer no ISCIA, no ano letivo 2007/2008. Foi passado a uma amostra não representativa da população, através de uma amostragem não probabilística (“não podemos especificar a probabilidade de um sujeito pertencer a uma dada população”- Coutinho, 2013:95), pelo que os resultados daí provenientes não se podem considerar representativos em relação a outras comunidades docentes que não tenham sido inquiridas.

As entrevistas foram realizadas em fevereiro de 2015, junto de elementos de um mesmo Agrupamento de Escolas, sendo a amostra constituída por uma Docente do ensino regular (1º CEB), uma Psicóloga e uma Mediadora de Conflitos. Após uma abordagem prévia, junto da Direção do Agrupamento, foi-nos concedida autorização para efetuar as referidas entrevistas e fornecidos os contactos dos respetivos técnicos a entrevistar. As mesmas decorreram na sede do Agrupamento, tendo sido gravadas, mediante autorização das entrevistadas. Foram realizadas, isoladamente, a cada um dos elementos (Professora Titular, Psicóloga e Mediadora de Conflitos), as quais responderam às mesmas questões, de forma a permitir, a posteriori, dados comparáveis entre os mesmos sujeitos e o cruzamento da informação recolhida. Dirigidas a uma equipa com experiência de trabalho com alunos de etnia cigana, maioritariamente com Necessidades Educativas Especiais, de carácter permanente, optou-se por uma técnica de amostragem não aleatória intencional. Tal como no questionário, esta amostra também não é representativa de outras realidades, uma vez que esta equipa foi deliberadamente selecionada, em detrimento de outras, por se considerar detentora de conhecimentos e de experiências empíricas pertinentes para os objetivos da temática em estudo. A garantia de anonimato é a razão pela qual não são indicadas as escolas tomadas como referência, tanto no caso dos questionários, como das entrevistas.

No tratamento da informação proveniente do questionário, e no que se refere às perguntas fechadas, os resultados da análise estatística das hipóteses são apresentados em forma de gráficos, sendo trabalhados com o auxílio do programa Excel. No caso da pergunta aberta, que aparece no final do questionário, esta foi analisada, em termos qualitativos, segundo a modalidade de análise de conteúdo, proposta por Bardin. De acordo com a autora (Bardin, 1977:13-114), o inventário e a respetiva categorização das respostas devem obedecer a critérios fixos, estipulados de acordo com o grau de pertinência, produtividade, homogeneidade, exclusão mútua, objetividade e fidelidade. Assim, procedeu-se à categorização das várias unidades de registo de acordo com a frequência com que ocorreram, podendo-se, a partir daí, tirar as devidas conclusões ou fazer determinadas inferências, em relação aos docentes alvo de inquérito. Esta categorização foi feita por caixa, como admissão de prova, já que todo o estudo efetuado partiu de hipóteses previamente levantadas.

No que às entrevistas diz respeito, após a transcrição das mesmas e feita uma “leitura flutuante” das respostas, procedeu-se à operacionalização das diferentes fases da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, do que resultou a inferência e a interpretação dos dados (Bardin, 2004:89). Como explicitam Pardal & Correia (1995:73), a análise de conteúdo, incidindo “sobre a captação de ideias e de significações da comunicação”, é uma técnica exemplar no tratamento da informação obtida. A categorização das respetivas entrevistas encontra-se nos Anexos VI e VII correspondendo, respetivamente à caracterização socioprofissional das entrevistadas e às suas respostas sobre o tema em estudo.

Capítulo 2 – Apresentação dos resultados do inquérito

2.1. Caraterização socioprofissional dos sujeitos

No gráfico 1 verificamos que, dos 150 professores que constituem a amostra (100%), 22,7% são do sexo masculino e 77,3% do sexo feminino.

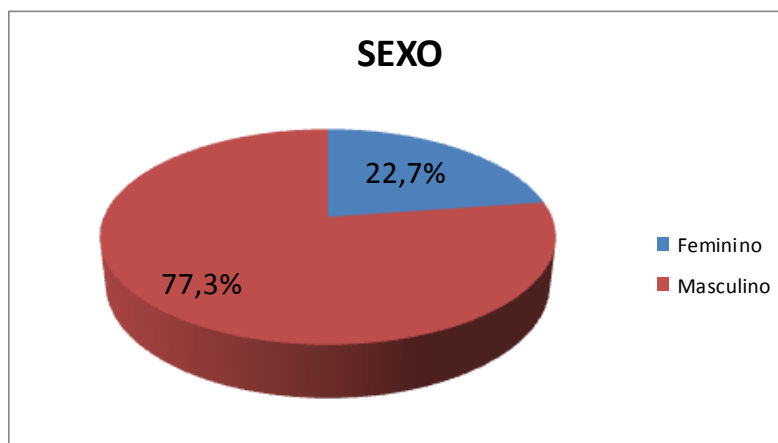


GRÁFICO 1 – Sexo dos inquiridos

Quanto à idade dos inquiridos (gráfico2), constatamos que a maioria se situa entre os 31 e os 40 anos (50%), tendo apenas respondido 12% dos docentes com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos, 28% entre os 41 e os 50 anos de idade e apenas 10% com idade superior a 50 anos.

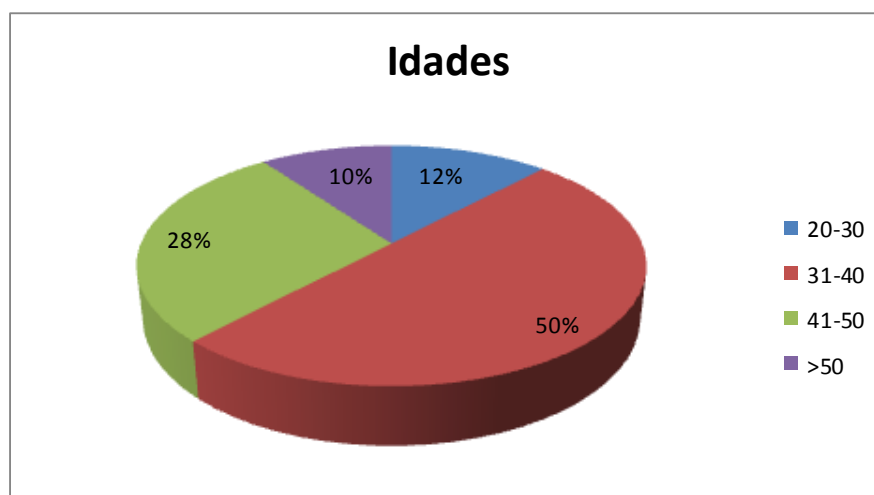


GRÁFICO 2 – Idade dos sujeitos da amostra

Em relação ao tempo de serviço (gráfico 3), 12% dos inquiridos têm menos de 5 anos, sendo que o maior número de profissionais inquiridos (40,6%) tem entre 11 e 15 anos de serviço. Seguem-se os que exercem funções há mais de 5 anos e menos de 10 (22,8%) e os que exercem há mais de 21 anos (10%). 14,6% lecionam há mais de 16 anos e menos de 20.

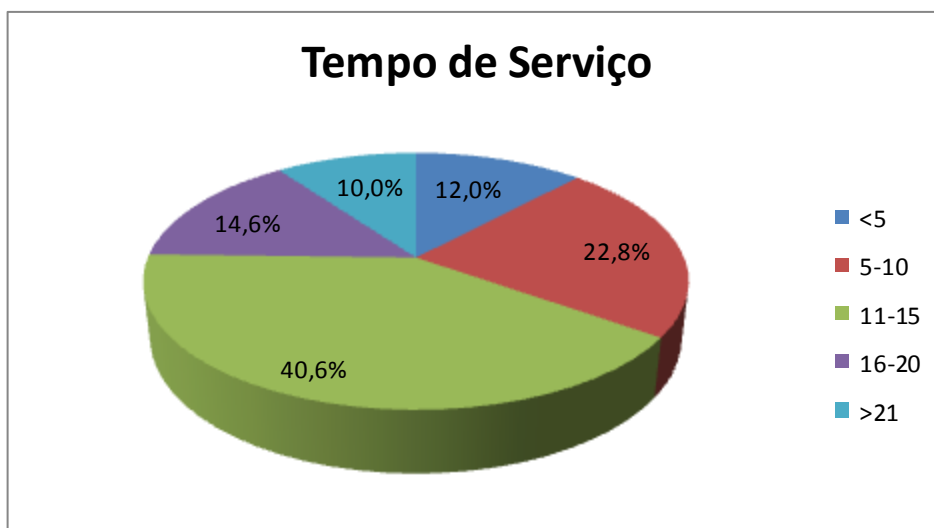


GRÁFICO 3 – Tempo de serviço dos sujeitos da amostra

Na sua grande maioria (89,3%), os professores alvo possuem Licenciatura como habilitação académica e somente 10,7% concluíram o Mestrado (gráfico 4).

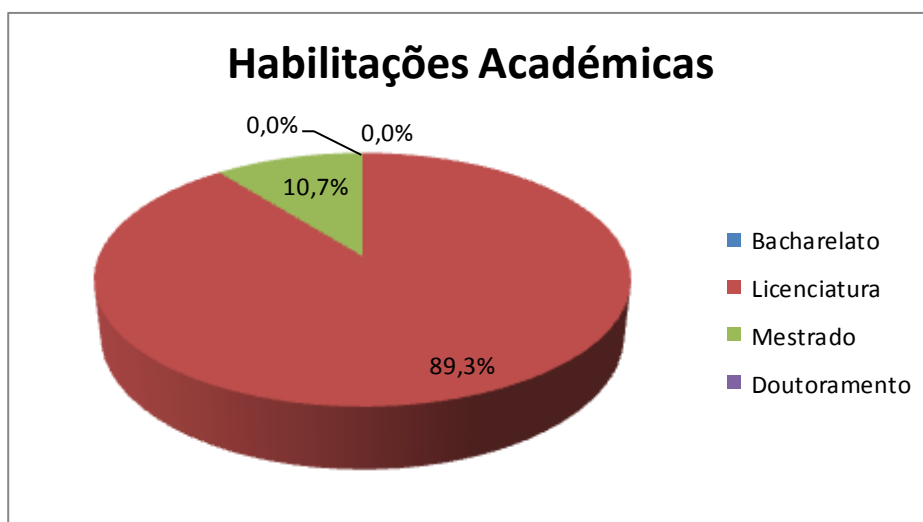


GRÁFICO 4 – Habilitações Académicas dos inquiridos

Mais homogênea é a distribuição dos inquiridos pelos ciclos onde exercem o seu cargo (gráfico 5).

Excetuando o 3ºCiclo do Ensino Básico e o Secundário, que se distanciam com 45,3% e 30,7% dos profissionais, respetivamente, os restantes ciclos apresentam valores relativamente aproximados: 14,6%, no 1ºCiclo e 9,4%, no 2º Ciclo.

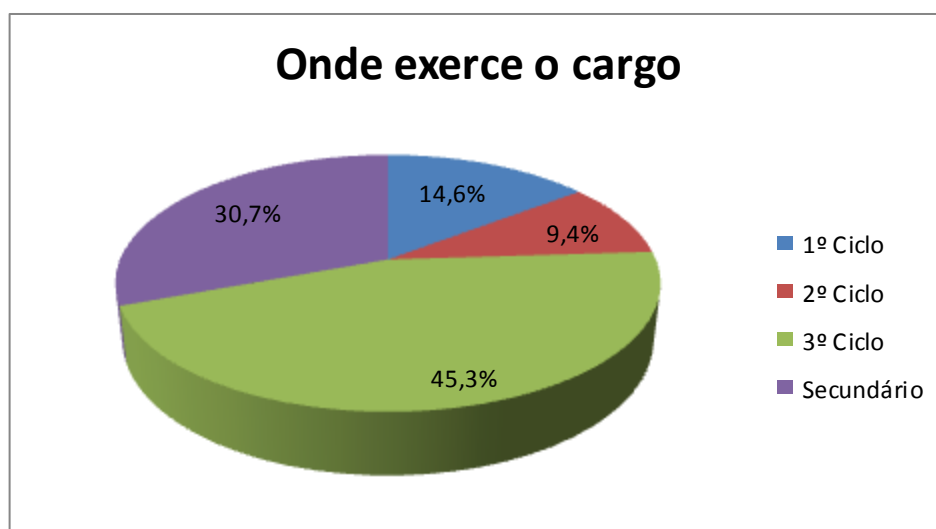


GRÁFICO 5 – Ciclo de ensino onde os inquiridos exercem funções

Analisando os dados presentes nos inquéritos, constatamos que apenas uma minoria destes professores (28,7%) já trabalhou com crianças de etnia cigana (gráfico 6).



GRÁFICO 6 – Experiência de trabalho com alunos de etnia cigana

2.2. Representações sociais dos docentes face aos alunos de etnia cigana

Da análise da segunda parte do questionário (gráfico 7), verifica-se que, relativamente à primeira afirmação, todos os inquiridos têm uma opinião formada: a maioria discorda totalmente do teor da afirmação (56,7%), associando diretamente a influência do meio, de onde provêm estes alunos, ao seu desempenho escolar. 22% dos inquiridos discorda parcialmente, 12,7% concorda parcialmente e apenas 8,6% concorda totalmente.

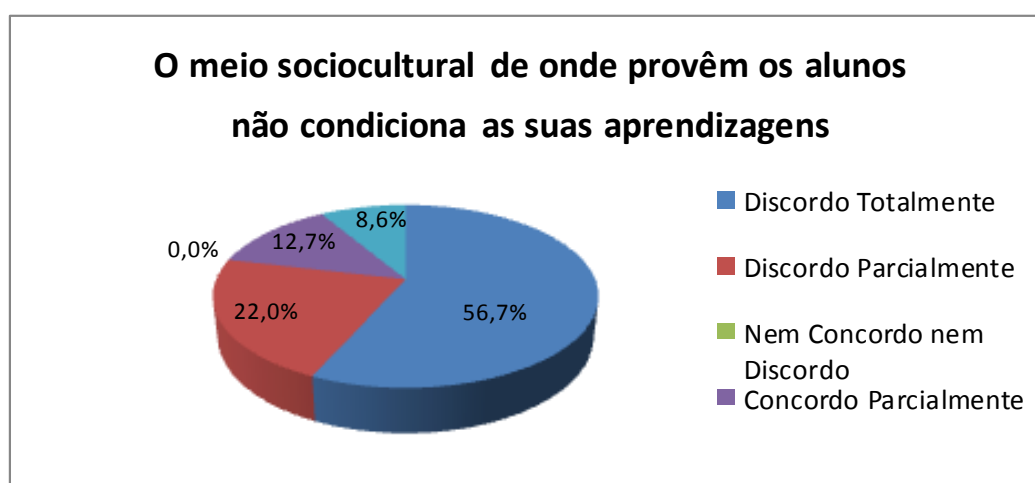


GRÁFICO 7 – Influência do meio nas aprendizagens

Na segunda afirmação (gráfico 8), 48% da população inquirida discorda totalmente, 8,7% concorda parcialmente, 20% discorda parcialmente, 13,3% não tem opinião formada e apenas 10% concorda totalmente, pondo de parte a pertinência da diferenciação pedagógica com estes alunos.

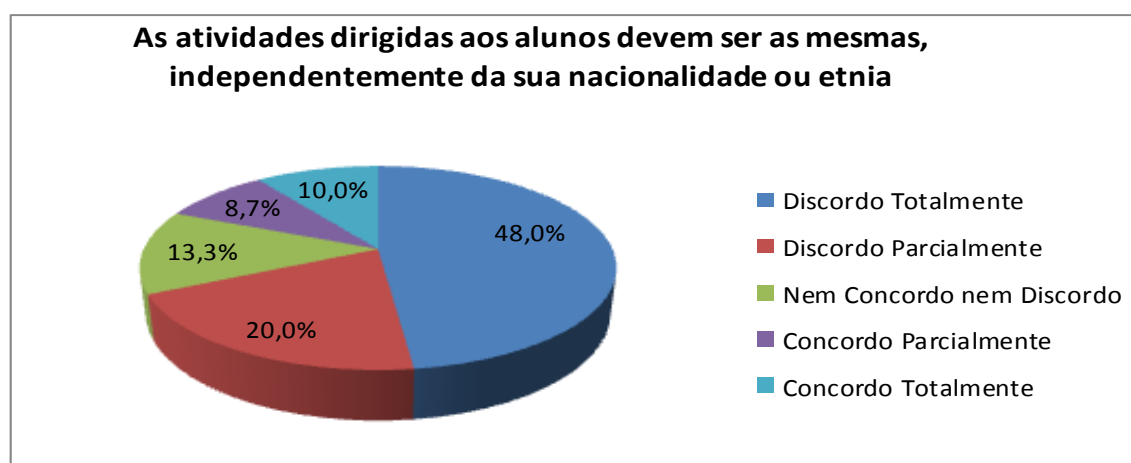


GRÁFICO 8 – Tipo de atividades dirigidas aos alunos em função da sua etnia

De acordo com os resultados do gráfico 9, 31,3% dos inquiridos concorda parcialmente com a necessidade de formação específica para trabalhar com etnias, 30,7% concorda totalmente, 22% não concorda nem discorda, correspondendo a mesma percentagem aos que discordam totalmente e aos que discordam parcialmente (8%).

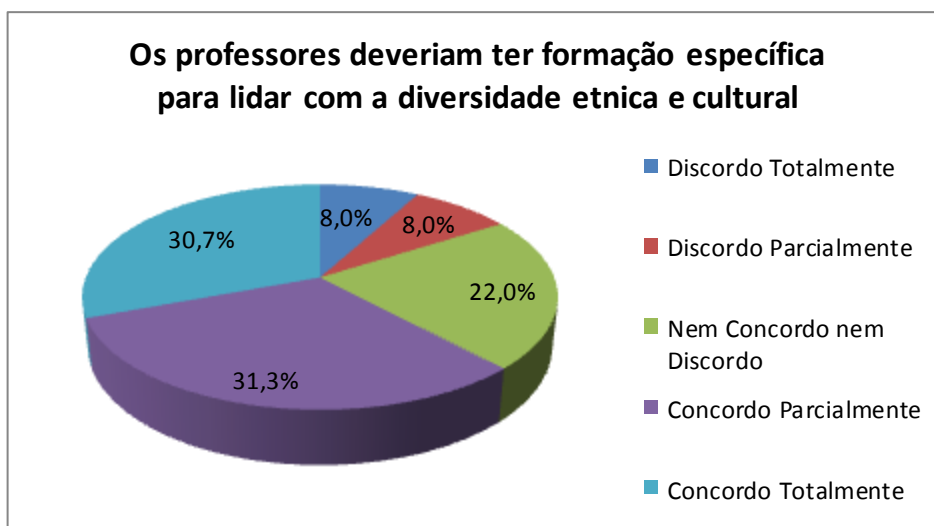


GRÁFICO 9 – Necessidade de formação para a multiculturalidade.

Na quarta afirmação, a maioria dos inquiridos concorda totalmente com a inadaptação dos manuais escolares à especificidade cultural deste grupo étnico (60%), (10%) concorda parcialmente, 20% não tem opinião definida, 6,7% discorda parcialmente e apenas 3,3% discorda totalmente (gráfico 10).

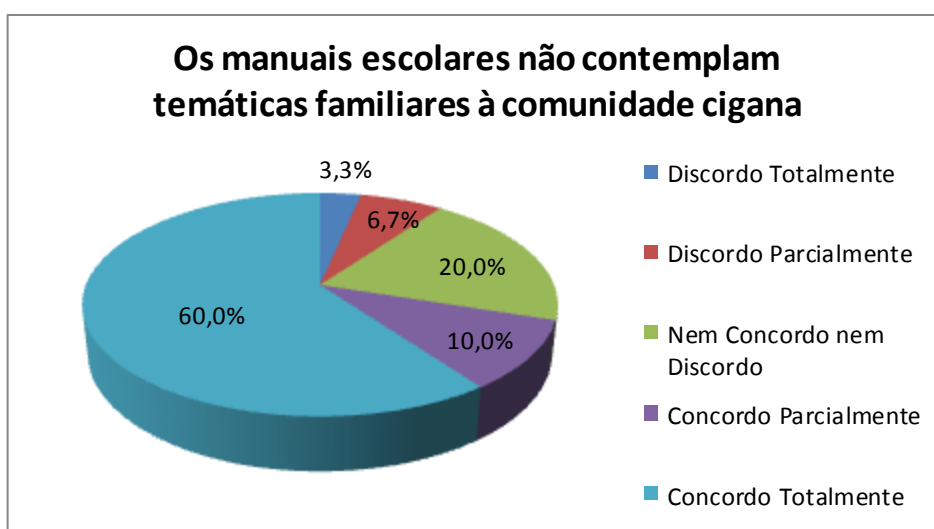


GRÁFICO 10 – A etnia cigana nos manuais escolares

Grande parte dos inquiridos (34,7%), parece não ter conhecimentos suficientes para se manifestar relativamente ao fracasso da escolarização dos alunos ciganos, sugerido na quinta afirmação: 6% discorda parcialmente, 26% concorda parcialmente, 5,3% discorda totalmente e 28% concorda totalmente (gráfico 11).

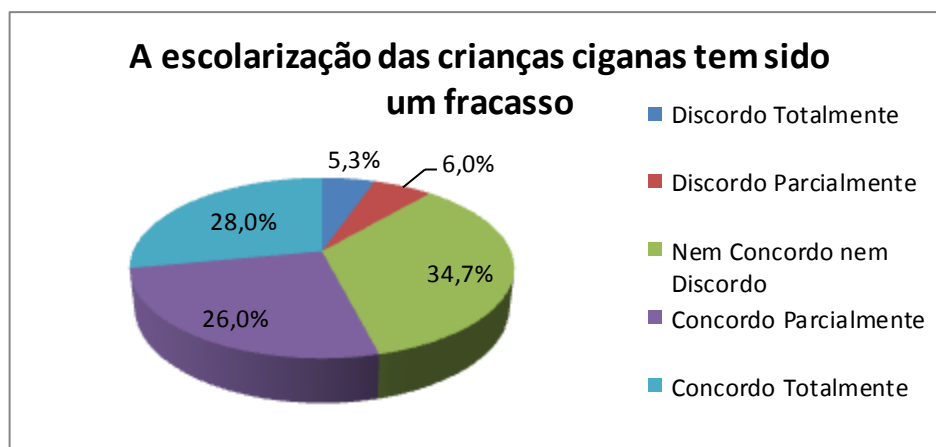


GRÁFICO 11 – Fracasso na escolarização das crianças ciganas

Na afirmação número seis (gráfico 12), a concordância é parcial em 45,3% dos professores, no que se refere à convicção de que os fatores comportamentais, próprios da cultura cigana, influenciam negativamente o seu desempenho escolar. 16,7% discorda parcialmente, 9,3% não concorda nem discorda, 26% concorda totalmente e 2,7% discorda totalmente.

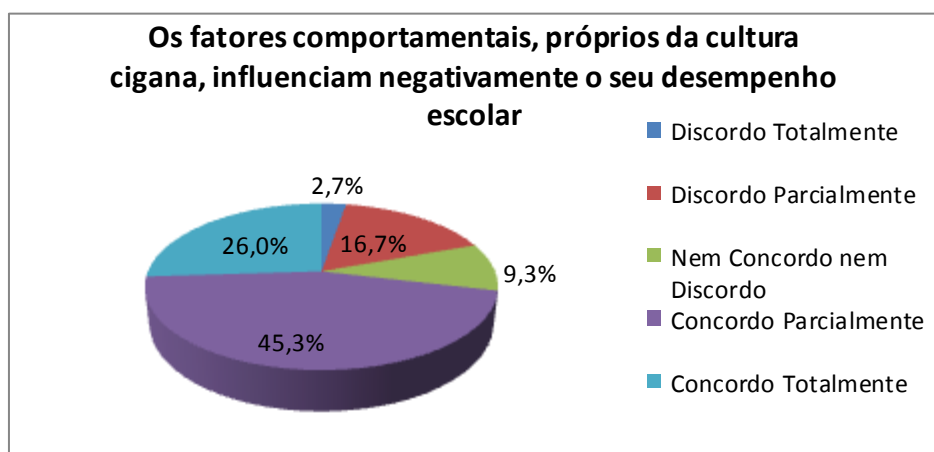


GRÁFICO 12 – Influência dos comportamentos próprios da etnia nas aprendizagens

Uma parte significativa dos professores (46,6%), concorda parcialmente com a afirmação número sete, 24% não têm opinião formada, 16% concorda totalmente e a mesma percentagem de inquiridos (6,7%) discorda total ou parcialmente (gráfico 13).

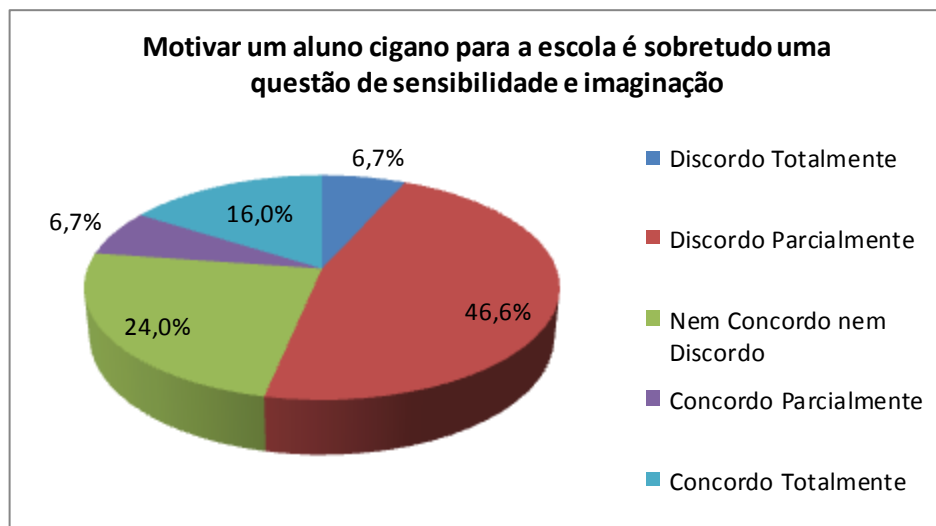


GRÁFICO 13 – Motivação do aluno cigano.

Serão as crianças ciganas um constrangimento para o bom aproveitamento da turma? De acordo com os resultados obtidos, 46% dos professores acham, de todo, que não; 22% concorda totalmente, 14% não emite opinião, 13,3% concorda apenas em parte e, apenas 4,7% concorda sem reservas (gráfico 14).

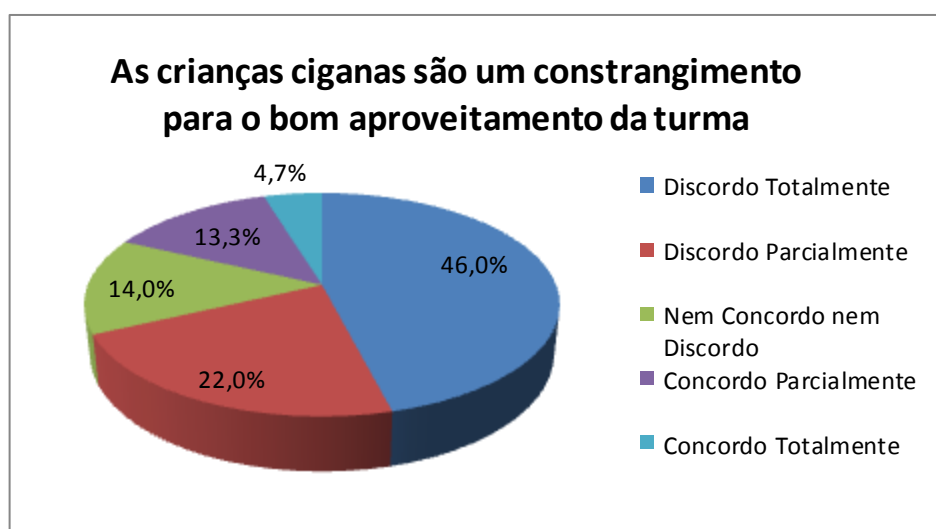


GRÁFICO 14 – Interferência no aproveitamento da turma

Relativamente à afirmação número nove, 29,3% não concorda nem discorda, 34,7% concorda parcialmente, 9,4% concorda totalmente, 11,3% discorda parcialmente e 15,3% discorda totalmente (gráfico 15) que a realidade cigana se altere em função das modalidades de escolarização implementadas.

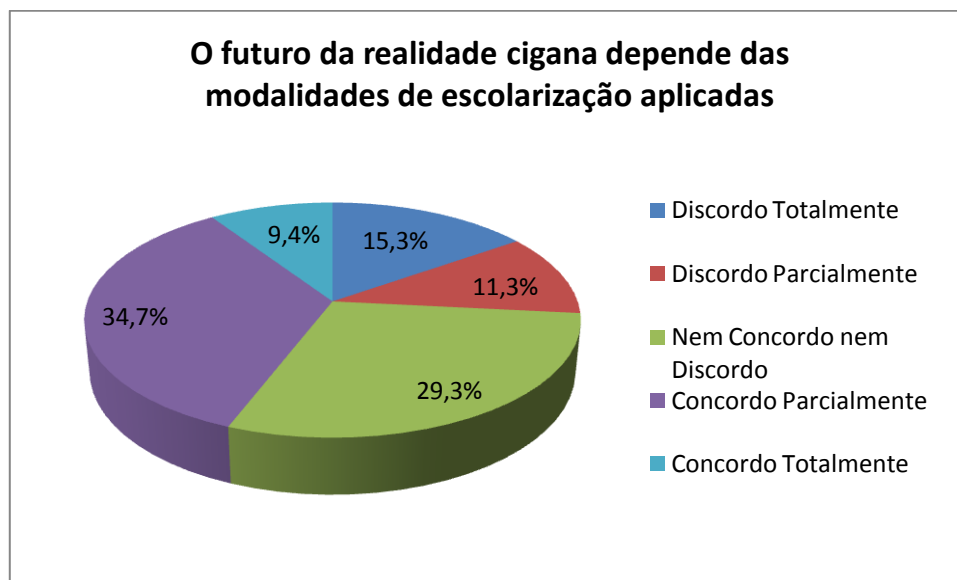


GRÁFICO 15 – Futuro da etnia cigana e escolarização

Finalmente (gráfico 16), perante a afirmação número dez, é significativa a percentagem de indivíduos que não tem opinião formada sobre a escolarização das crianças ciganas (39,3%), 30,7% concorda parcialmente, dividindo-se depois as opiniões quase equitativamente pelas restantes alternativas: 11,3% discorda parcialmente, 6,7% discorda totalmente e 12% concorda na totalidade.

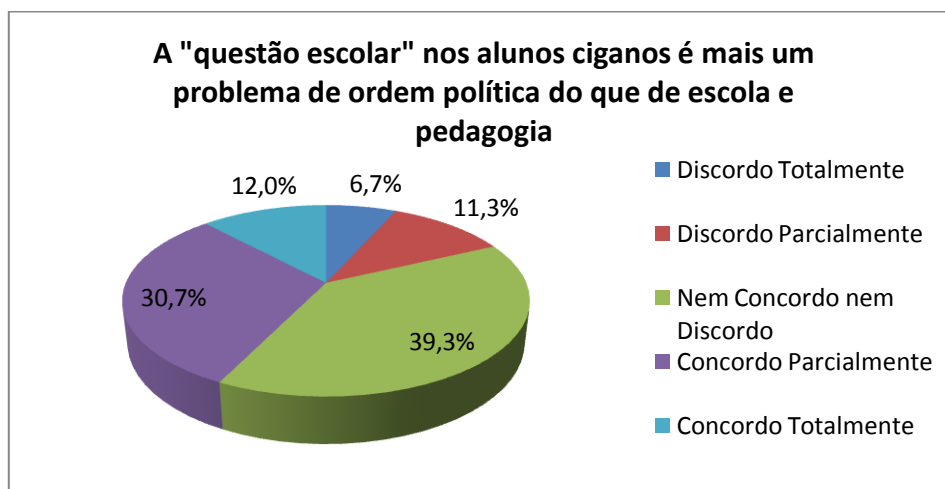


GRÁFICO 16 – Responsabilidades em relação à escolarização das crianças ciganas

Passando à terceira parte do questionário, na primeira questão (Na sua opinião, quais os fatores que podem inibir os professores de inovar ou desenvolver práticas pedagógicas em benefício das crianças ciganas?), a proximidade de frequências das opiniões não nos permite distanciar muito uma opinião em detrimento das restantes (gráfico 17).

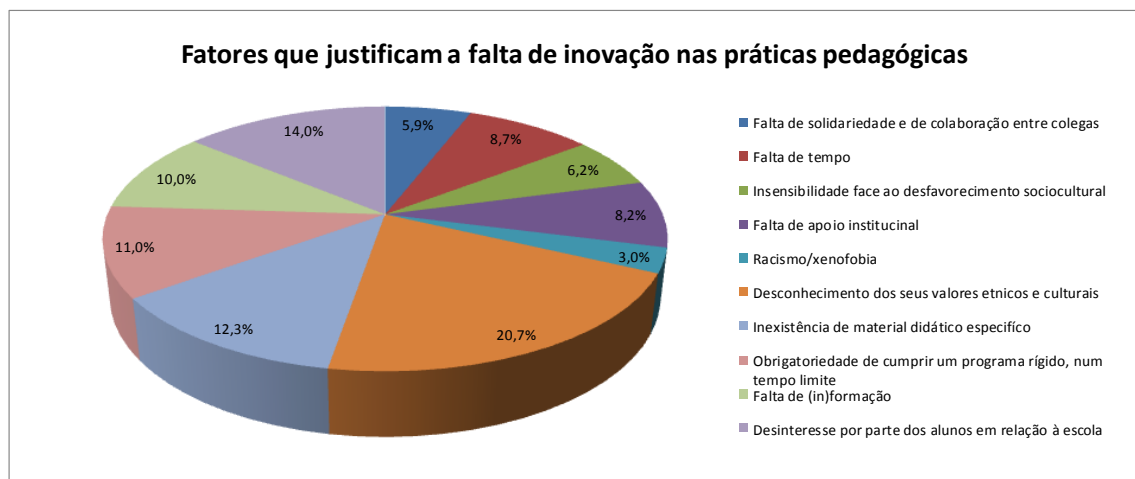


GRÁFICO 17 – Falta de inovação das práticas pedagógicas – justificação

Assim, 20,7% dos inquiridos considera que o principal aspeto que inibe os professores de inovar ou de desenvolver práticas pedagógicas em benefício das crianças ciganas, se prende com o desconhecimento dos seus valores étnicos e culturais (f); 14% justificam-no com o desinteresse da parte dos alunos em relação à escola (j); 11% atribuem esta atitude à obrigatoriedade de cumprir um programa rígido, num tempo limite (h); 8,2% à falta de apoio institucional (d); (12,3%) justificam a falta de iniciativa dos professores com a inexistência de material didático específico (g) e 10% com a falta de (in)formação (i); 8,7% com a falta de tempo (b); 5,9% admitem haver falta de solidariedade e de colaboração entre colegas, relativamente à situação destes alunos (a) e, 6,2% consideram que ainda há muita insensibilidade em relação ao desfavorecimento sociocultural das crianças (c), daí a passividade e a demissão dos professores no que diz respeito aos seus verdadeiros deveres. Apenas 3% se referiram a fatores como o racismo e a xenofobia.

Na segunda questão (gráfico 18), pedia-se aos sujeitos da amostra que justificassem o elevado grau de absentismo e de abandono escolar da parte dos alunos ciganos. Ao analisar os resultados, verificámos que o fator assinalado como mais relevante corresponde ao nomadismo (44%) (h), seguido da inadaptação ao espaço fechado da escola (20%) (f), da necessidade de tomar conta dos irmãos mais novos (11%) (e), dos sentimentos de inferioridade em relação aos colegas (8%) (g), do casamento precoce (7%) (c), da marginalização (4%) (d) e da falta de dinheiro para o material escolar (5%) (b). O fator que, de todo, foi considerado menos relevante foi o medo das punições (1%) (a).

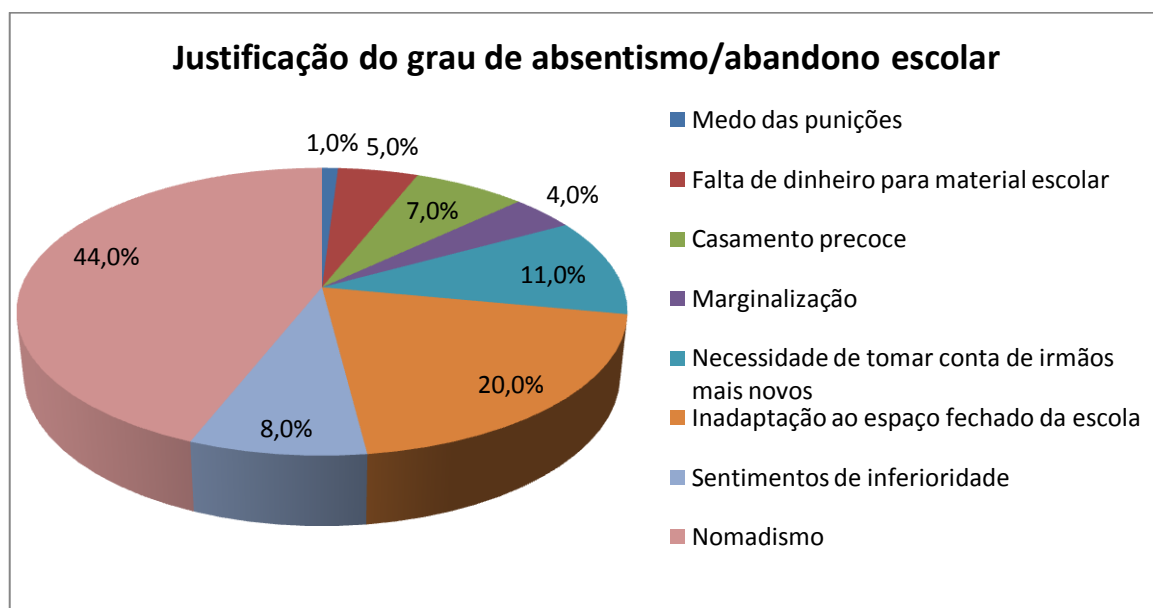


GRÁFICO 18 – Justificação para o absentismo / abandono escolar

Na quarta e última parte do questionário, constituída por uma questão aberta (Quando pensa em alunos “ciganos”, que ideias lhe ocorrem de imediato?), pedia-se, no mínimo, três ideias. A questão foi submetida à análise de conteúdo, conforme a modalidade sugerida por Bardin (1977), tendo as respostas, num primeiro momento, sido inventariadas e, posteriormente, agrupadas em categorias com base nas regras sugeridas pela autora: pertinência, homogeneidade, exclusão mútua, objetividade e fidelidade. Assim, a unidade de registo considerada foi a “ideia” e a regra de enumeração a “frequência”, tendo daí resultado o seguinte quadro:

Categorias	Frequência
1º Inadaptação à escola	120
2º Marginalização	58
3º Conservadorismo	54
4º Comportamentos Violentos	43
5º Ausência de Higiene	39
6º Outras (unidades de registo indiferenciadas)	15

Capítulo 3 – Análise e interpretação dos resultados do inquérito

3.1. Discussão dos resultados

A análise dos resultados obtidos deixa, logo à partida, a indubitável convicção de que o facto de apenas 43% dos sujeitos inquiridos já ter trabalhado com alunos de etnia cigana é, só por si, condicionador de conclusões muito fidedignas. A elevada percentagem de inquiridos que, nas questões do segundo grupo, não tem opinião formada (não concordo, nem discordo), é também indicadora do desconhecimento e da indiferença que a generalidade dos docentes manifesta em relação à causa dos problemas de aprendizagem destas crianças. Assim sendo, fazendo uma análise global dos resultados dos inquéritos, podemos verificar que, ou não há uma opinião formada, ou então, há afirmações que se fundamentam essencialmente em ideias pré-concebidas e estereotipadas, fruto de algumas leituras pouco imparciais ou de relatos de experiências negativas.

Será pertinente constatar que os sujeitos da amostra que nunca tiveram experiência de trabalho com estes alunos (57%), são os que têm representações mais negativas dos mesmos, desconhecendo, quase por completo, o que está na base das suas dificuldades de aprendizagem e do seu insucesso escolar.

Cruzando os dados, é também curioso constatar que, globalmente, são as docentes do sexo feminino, com idades superiores a 40 anos e com mais de 15 anos de serviço, que manifestam maior indiferença e desconhecimento em relação a esta temática. A título de exemplo, podemos relatar um testemunho de uma docente que, em conversa informal, confessou ter sido professora do 1º Ciclo, tendo continuado depois os seus estudos e tendo chegado a professora do Ensino Secundário por, alegadamente, ter trabalhado com crianças de origem cigana com os problemas de aprendizagem que lhes são inerentes e não ter conseguido conviver com a sua falta de higiene: *«Tinha que lhes pegar na mão para os ensinar a escrever e era horrível ter que o fazer.»*.

Passando a uma análise mais detalhada dos resultados, relativamente à primeira afirmação do segundo grupo (O meio sociocultural de onde provêm os alunos não condiciona as suas aprendizagens.), esta é a única em que todos demonstraram ter opinião formada. A maioria discorda totalmente do conteúdo da afirmação, o que vai ao encontro das teorias expostas na primeira parte deste estudo, nomeadamente de autores como Diaz e Resa, Viola, Avanzini ou Bernestein, entre outros, segundo as quais é consensual a relação entre o nível sociocultural das famílias e o desenvolvimento cognitivo dos seus filhos. Ainda assim,

8,6% dos inquiridos considera não haver qualquer relação entre o meio e a qualidade das aprendizagens.

Na segunda afirmação, os docentes são maioritariamente da opinião de que se devem diferenciar atividades se estiverem alunos de etnia cigana na sala (48%), o que corrobora a opinião de Mário de Miguel, segundo a qual é necessário investir numa Educação Compensatória, baseada num ensino individualizado e diferenciado, tendo sobretudo em conta a realidade individual e social de cada aluno. Também Carlos Jorge de Sousa defende que os conteúdos curriculares, as abordagens e as aprendizagens devem ser adaptados aos grupos étnicos a quem se destinam.

Parece consensual a opinião de que os professores deveriam ter formação específica para lidar com a diversidade étnica e cultural, o que, por um lado, coincide com a opinião de Carlos Sousa, para quem o professor deve ter formação em ciências sociais, de forma a poder assumir a função de mediador cultural mas, por outro, contraria a posição de Liégeois, para quem a formação não deve ser um agente de aculturação. Como vimos, para este autor, o professor deve saber flexibilizar os conteúdos, exercendo sobretudo um ensino que, sendo de qualidade, sê-lo-á para todos.

Os resultados obtidos da análise das afirmações seguintes são claramente ilustrativos do desconhecimento da grande parte dos inquiridos relativamente à escolarização das crianças em estudo, já que, mais uma vez, a percentagem de sujeitos que não têm opinião formada é bastante significativa. Esta demissão ao nível de tomada de atitudes e de reflexão sobre a problemática do desenvolvimento cognitivo dos alunos ciganos, apesar da vasta legislação que os protege, vem reforçar a convicção de que, na prática, provavelmente fruto de condicionantes de vária ordem, falta iniciativa e interesse, por parte da comunidade docente, para investir nesta causa.

Estas inferências são reforçadas na primeira questão do terceiro grupo, onde, quando questionados acerca dos fatores que os impedem de tomar iniciativas e de inovar ao nível de práticas pedagógicas, destaca-se a opinião dos que confessam ser o desconhecimento em relação aos valores étnicos e culturais deste grupo minoritário. O mais interessante é que a comunidade cigana tem consciência disso. Segundo um estudo realizado pela socióloga Carla Fernandes, publicado no Diário de Aveiro, a 8 de Dezembro de 2007,

quando convidados a deixar sugestões sobre a escolarização dos seus filhos, os pais dos meninos ciganos falam sobre “ Ensinar os professores a ensinar os ciganos”.

O mesmo acontece na segunda questão, na qual o fator que os sujeitos inquiridos apontaram como sendo, de longe, o que mais contribui para o absentismo e o abandono escolar, foi o nomadismo. A verdade é que hoje em dia a comunidade cigana já não se caracteriza por uma grande mobilidade geográfica. Ainda de acordo com o estudo da socióloga Carla Fernandes, há famílias que vivem nos seus acampamentos há mais de quinze anos, são sedentárias e utilizam a estrada apenas como um meio de chegar às feiras. Ainda segundo a mesma socióloga, são fatores como o casamento precoce, os deveres familiares, as questões culturais, o racismo de que, acreditam, as crianças ciganas são alvo na escola e a pouca utilidade que consideram que ela tem para as suas vidas, que justificam o absentismo e o abandono escolar, sobretudo a partir dos dez anos. Curiosamente, estas variáveis foram selecionadas apenas por uma minoria dos inquiridos. Como também já foi referido na primeira parte deste estudo, é o facto de esta comunidade viver envolta em tradições ancestrais, transmitidas de geração em geração, por via oral, que faz com que os saberes que as crianças adquiram na escola estejam, muitas vezes, bastante desfasados da sua realidade, daí o desinteresse, o absentismo e o abandono.

A última questão, pertencente ao quarto grupo, vem novamente reforçar a ideia de que a esmagadora maioria dos inquiridos não só desconhece as dinâmicas de grupo da comunidade cigana, como também tem acerca dela uma representação social extremamente negativa. Os alunos de origem cigana são imediatamente categorizados como alguém que não se adapta à escola, estando nesta inadaptação englobados os comportamentos desajustados, os interesses divergentes, a incapacidade de respeitar e cumprir regras, as dificuldades de aprendizagem, o absentismo e a falta de acompanhamento familiar. Segue-se a associação destes alunos à violência e ao vandalismo, assim como à falta de higiene. Curiosamente, os mesmos sujeitos da amostra que assumem ser estas as ideias que imediatamente lhes ocorrem ao pensar em alunos ciganos, são também os que dizem que estes são vítimas de marginalização por parte da sociedade! Analisando os resultados obtidos nesta questão, podemos inferir que, ontem como hoje, o cigano continua a ser visto como *persona non grata*, completamente marginal à nossa sociedade e em quem não interessa investir.

Tendo-se procedido à análise dos resultados mais relevantes, retomando o problema inicialmente formulado e as várias hipóteses daí provenientes, teremos de colocar de lado as hipóteses número dois (O desempenho escolar das crianças de etnia cigana não está diretamente relacionado com o meio de onde provêm) e número cinco (As estratégias diferenciadas, aplicadas aos alunos de etnia cigana, são fruto de formação e de apoios institucionais específicos) e validar as restantes:

Hipótese um: O meio sociocultural de onde provêm as crianças é um fator determinante para o seu desenvolvimento cognitivo;

Hipótese três: As práticas pedagógicas potencialmente implementáveis são seriamente condicionadas por fatores de ordem cultural e logística;

Hipótese quatro: O resultado das políticas educativas multiculturais está relacionado com as representações que os docentes evidenciam em relação às minorias étnicas.

Da validação destas hipóteses, resulta que a resposta ao problema colocado será que, implicitamente, nas nossas escolas, ainda se continuam a praticar políticas de segregação, que mais não fazem do que acentuar o desfavorecimento sociocultural e o défice cognitivo das crianças de etnia cigana.

Capítulo 4 - Apresentação dos resultados das entrevistas

4.1. Caracterização socioprofissional dos sujeitos

De acordo com a informação recolhida, presente no Anexo F, os três sujeitos entrevistados são do sexo feminino: uma docente do 1º Ciclo do Ensino Básico, contratada, com uma Pós-graduação em Sociologia e Especialização em Educação Especial – domínio cognitivo e motor, tendo já experiência anterior de trabalho com alunos de etnia cigana; uma Psicóloga, cuja intervenção com estes alunos não passa da avaliação ou reavaliação das respetivas funções do corpo, a fim de, em equipa, ser definido o perfil de funcionalidade dos alunos em causa e de serem delineadas as correspondentes medidas educativas; e uma Mediadora de Conflitos, com formação base em Psicologia, sendo este o primeiro ano em que contacta de perto com a escolarização dos alunos de etnia cigana.

4.2. Análise por categorias

a) Desfavorecimento sociocultural e desenvolvimento cognitivo dos alunos de etnia cigana.

A língua, o *romanó*, aparece como principal fator cultural impeditivo de aprendizagens escolares significativas, sendo apontada por E1 e E2 como uma barreira grave em termos de comunicação e de despiste do potencial cognitivo de cada aluno:

“ (...) é extremamente difícil avaliar o desenvolvimento cognitivo, uma vez que este está muito dependente da linguagem e como esta é muito limitada, é difícil perceber o que eles não sabem fazer ou o que não fazem porque não conseguem descodificar as instruções...”
(E2).

O sujeito E3 atribui, em contrapartida, os problemas cognitivos destes alunos às débeis condições de vida, pouco estimulantes comparativamente às da sociedade dominante:

“(...) nota-se, por exemplo, a influência de não verem desenhos animados...” e ao contexto familiar *“ (...) a família não trabalha o desenvolvimento emocional destes meninos, o que acaba também por interferir no seu desenvolvimento cognitivo”*.

b) Comportamento em contexto escolar.

E1, E2 e E3 apontam como principais subcategorias ilustrativas do comportamento destes alunos, dentro e fora da sala de aula:

- agressividade: “(...) comportamentos agressivos...” (E1) ; “(...) quando se zangam, agridem-se...” (E3);
- conflitualidade: “ (...) conflitos e ofensas pessoais” (E1); “ (...) rogam pragas uns aos outros e aos adultos...” (E3);
- desafio e oposição à autoridade: “(...) provocam os professores e os colegas...” (E3);
- desinteresse: “ (...) grande desmotivação (...) face às aprendizagens” (E2); “(...) são desinteressados e não participam nas aulas...” (E3);
- tristeza: “(...) são tristes...” (E3);
- furto: “(...) roubam e destroem materiais” (E1); “ (...) quando vou a uma turma onde há alunos ciganos, dizem-me logo para não levar a carteira; já me aconteceu ter levado e, mal virei as costas, já estavam a mexer nela...” (E3)
- impulsividade: “(...) são muito impulsivos...” (E1);
- afetuosidade: “ (...) no 1º ciclo (...) procuram o afeto, beijam e abraçam quem chega” (E3).

c) Influência do estilo de vida no desempenho escolar.

As três entrevistadas são consensuais ao considerar a influência da família no percurso escolar dos seus educandos, considerando-a a principal barreira ao desenvolvimento de valores éticos, morais e culturais, considerados elementares na nossa sociedade:

“(...) eles, na escola, são o retrato da família – quando pergunto se viram a minha caneta, respondem-me logo: «ê nã robê»...” (E1);

“ (...) saem da escola assim que atingirem a escolaridade obrigatória...” (E2);

“(...) quando se lhes pergunta o que gostam de fazer, respondem logo: brincar aos polícias e aos ladrões, brincar com facas, com pistolas de ar ... é isso que eles trazem para a escola...” (E3)

O casamento é também apontado como um fator de interrupção da escolaridade, comprometendo o percurso e as expectativas destes alunos “(...) *como casam muito cedo, o interesse pela escola vai diminuindo...*” (E2).

A forma como, no meio familiar, aprendem a resolver os conflitos e a gerir os seus impulsos reflete-se também no meio escolar, “ (...) *na forma de resolverem as coisas entre eles: cá na escola engalfinham-se e é um problema*” (E3), assim como as questões de género “ (...) *as raparigas são pressionadas a fazer os trabalhos da escola dos rapazes...*” (E1).

Finalmente, os hábitos de higiene que não são tomados como prioridade na comunidade de origem, transformam-se em fator de segregação em meio escolar, exigindo grande e inglório esforço ao nível da mudança de mentalidades “ (...) *têm medo da água, não estão habituados a tomar banho...*” (E3).

d) Correlação entre o comportamento dos alunos de etnia cigana e o aproveitamento global da turma.

Os sujeitos E2 e E3 consideram não se verificar esta correlação, salvaguardando, no entanto, que tal se deve ao número diminuto de alunos ciganos, por turma, e ao facto da grande maioria estar, ao abrigo do DL nº3/2008, abrangida pela medida de Currículo Específico Individual e, conseqüentemente, não frequentar grande parte das aulas em contexto de turma:

“(...) *grande parte dos alunos (...) chega ao 2º ciclo já com Currículo Específico Individual e, como tal, não frequentam a maioria das disciplinas...*” (E2);

“ (...) *só se forem muitos na mesma turma (...) como a maioria dos que cá temos são CEI, não estão na maior parte das disciplinas, por isso, não destabilizam muito...*” (E3).

Apenas o sujeito E1 que, leciona uma turma de 1º ciclo, inteiramente composta por alunos de etnia cigana é de inequívoca opinião de que os comportamentos desajustados destes alunos comprometem o aproveitamento global da turma, como acontece com qualquer turma onde há alunos com comportamentos disruptivos, independentemente da sua condição:

“ (...) se os alunos ciganos estivessem separados e esta turma não fosse só de ciganos, os seus comportamentos desajustados perturbariam sempre o trabalho da turma... quando se trata de uma turma apenas de etnia (...) quando há um comportamento desajustado (...) os outros alunos entram também em conflito e gera-se uma grande confusão que termina, muitas vezes em pancadaria...” (E1).

e) Estratégias de prevenção/remediação de comportamentos desajustados.

O reforço positivo e a inclusão são as estratégias apontadas pelo sujeito E1, fruto da sua experiência diária de trabalho com estes alunos, em regime de exclusividade, em sala de aula *“ (...) dar-lhes exemplos positivos..., inseri-los em turmas regulares para aprenderem outras formas de estar e ser em sociedade”*.

O sujeito E2, refere a necessidade de se investir ao nível da motivação para o meio escolar *“ (...) estes alunos não estão motivados para a maioria das atividades que a escola tem para lhes oferecer...”* e o sujeito E3 confessa que esse é o segredo que ainda ninguém encontrou, admitindo que nem as repreensões, nem a articulação com a família se têm revelado eficazes na resolução dos comportamentos desviantes *“ (...) retirar da turma, não é solução (...), não vale a pena fazer repreensões escritas, ninguém entende (...) quando é preciso temos de ir ao acampamento falar com os pais (...), num ou noutro caso dão uma tarefa ao miúdo, mas o comportamento não muda por muito tempo...”*.

f) Formação na área da interculturalidade.

Os sujeitos E1 e E2 desconhecem a existência de formação específica nesta área, *“ (...) não faço ideia... quando entrei para a turma ninguém me deu formação nenhuma...” (E1); “ (...) não existe nenhuma formação específica...” (E2)*. Apenas o sujeito E3 tem conhecimento da existência de algumas ações de formação, embora escassas e geograficamente muito confinadas *“ (...) há ações esporádicas em Leiria, Pombal... mais na zona de Lisboa... há uma Rede Anti Pobreza que costuma dar formação, mais na luta contra o estereótipo e o preconceito, mas são coisas muito pontuais...”*.

g) Manuais escolares.

Quando perguntámos se consideram que os manuais escolares contemplavam temáticas familiares à realidade dos alunos de etnia cigana, excetuando o sujeito E3 que, por não trabalhar com manuais escolares, não tem conhecimento de causa para responder a esta questão, as restantes entrevistadas consideram que não: “ (...) *é tudo muito complexo...*” (E1); “ (...) *do pouco que me é dado a conhecer pelos professores, as temáticas abordadas nem sempre são do interesse dos alunos...*” (E2).

h) Motivação para as aprendizagens formais.

O sujeito E3 confessa desconhecer a melhor forma de motivar estes alunos, reconhecendo todas as barreiras culturais e sociais a um interesse efetivo pela escola “ (...) *isso é o que toda a gente anda à procura... se encontrássemos a resposta, era bom! Deve ser da mesma forma que com os outros (...) mas a estes, com os modelos que têm, tornam a tarefa muito mais difícil (...) os pais não valorizam a escola, não há expectativas que ela lhes dê um futuro melhor...*” .

Apostar em aprendizagens práticas e funcionais, parece ser, na opinião dos sujeitos E1 e E2, respetivamente, o caminho para a motivação possível destes alunos “ (...) *tudo muito concreto e prático (...) quando há deficiências cognitivas, o carácter funcional tem de estar sempre presente...*” ; “ (...) *tornar as aprendizagens mais práticas e funcionais.*”

i) Dispositivos / Práticas pedagógicas

Quando questionados acerca dos dispositivos ou práticas pedagógicas passíveis de serem adotados como forma de potenciar o desenvolvimento cognitivo destes alunos, o sujeito E1 acredita que serão as mesmas que se implementam com qualquer outro aluno “ (...) *todas as que são utilizadas com os outros alunos...*”. Os sujeitos E2 e E3, reiteram a convicção do valor das aprendizagens significativas “ (...) *abordar as suas dinâmicas e os interesses do grupo, pegar nas suas experiências e enriquecer o vocabulário a partir dessas experiências (...), tornar as aprendizagens mais práticas e funcionais...*” (E2); “ (...) *aprender fazendo...*” (E3). O sujeito E3 acrescenta ainda o valor do reforço positivo.

j) Constrangimentos à implementação de práticas pedagógicas.

O sujeito E1 confessa que as questões comportamentais levam a que os docentes e a própria instituição escolar acabem, ou por relativizar o insucesso académico destes alunos, ou por minimizar os esforços no investimento em práticas pedagógicas direcionadas para esta realidade e adequadas à identidade deste povo “ (...) *o mau comportamento, a desobediência e o desrespeito pelos adultos...*”.

A desmotivação em relação à escola, por parte de alunos e familiares leva a que, na opinião dos sujeitos E2 e E3, se comece a considerar uma causa perdida a escolarização eficiente desta etnia, levando ao desânimo e ao conformismo dos professores “ (...) *a desmotivação, o desinteresse pela aprendizagem e pela aquisição de novos conhecimentos, o facto de não conseguirem ver a utilidade do que a escola tem para lhes dar, faz com oque os professores desistam de investir...*” (E2).

Os estereótipos, o preconceito e “ (...) *o medo de pisar o risco, de trabalhar alguns temas...*” (E3), no que se refere à especificidade cultural destes alunos, são também considerados como fatores inibidores de um maior investimento por parte da classe docente.

k) Absentismo e abandono escolar.

Na opinião do sujeito E2, esta realidade não é muito preocupante no Agrupamento onde exerce funções “ (...) *quando a falta de assiduidade nos começa a preocupar articulamos com as Assistentes Sociais que acompanham a família e definimos estratégias de intervenção*”.

Já os sujeitos E1 e E2, respetivamente, consideram que o absentismo é uma realidade mais marcante do que o abandono, pelo menos nos primeiros anos de escolaridade “ (...) *muitos faltam e nem se preocupam com isso, outros vão, por causa do subsídio...*”; “ (...) *nos mais pequenos é mais o absentismo (...) a Assistente Social vai fazendo a ponte com as famílias (...) durante uns tempos melhora, mas depois volta ao mesmo (...) o abandono é mais no 3º ciclo e a partir do 9º ano...*”.

l) Estratégias de combate ao absentismo e ao abandono.

A inclusão parece ser um aspeto fundamental, na opinião do sujeito E1 para que estes alunos se sintam parte da escola e não a abandonem precocemente “ (...) *fazendo com que eles se sintam bem na escola e não sejam discriminados...*”. A este respeito, deu o exemplo de um projeto implementado no Agrupamento, “*Turma à medida*”, cujo pressuposto é a “*luta contra o absentismo, contra a exclusão dentro da escola – os professores não conseguiam trabalhar com eles devido aos maus comportamentos e faziam com que eles saíssem da sala.*” Neste projeto “*poder-se-ia trabalhar com ciganos na escola, de uma forma mais funcional (...), longe dos outros alunos não ciganos, não perturbavam...*”. Esta docente considera ainda continuar a ser pertinente a articulação com as famílias, quanto mais não seja, com medidas repressivas “ (...) *quando aparecem as faltas, até saltam – CPCJ!!!!*”, opinião corroborada pelos sujeitos E2, para quem se deve “ (...) *continuar a intervir muito cedo com as famílias, reforçando a utilidade das aprendizagens e implicando-as...*” e E3, que defende um trabalho conjunto com as famílias, com recurso a mediadores ciganos e a promoção de atividades que vão ao encontro da identidade cigana, promovendo a integração deste povo na comunidade escolar.

m) Alunos de etnia cigana – definição.

O sujeito E1 define estes alunos como Excluídos, completamente marginais face à sociedade maioritária, caracterizando-os como “ (...) *difíceis, impulsivos, brutos, mal cheirosos, mal educados, tristes, abandonados e segregados pela sociedade*” (E1), atribuindo-lhes ainda a generalização das Necessidades Educativas Especiais “ (...) *numa turma de 14 alunos de etnia cigana, 2 são CEI e mais 3 serão (...) os outros têm ACI (...) os que ainda não vão para a Educação especial, irão num futuro próximo...*”.

O sujeito E2 considera-os apenas indivíduos singulares “ (...) *crianças com vivências muito próprias e que vivem realidades diferentes...*”, enquanto, para o sujeito E3, “ (...) *são só miúdos (...) nos maiores nota-se uma grande tristeza, sobretudo nas raparigas (...) os mais pequenos (...) gostam da escola e são felizes...*”.

n) Projeto “Turma à medida”

Em jeito de conclusão da primeira entrevista, realizada à docente titular, e no seguimento da alusão a um Projeto implementado no Agrupamento, com o objetivo de combater o absentismo e ao abandono escolar por parte destes alunos, resolvemos acrescentar ao guião das questões previstas para cada uma das entrevistas, uma última questão sobre as vantagens ou constrangimentos sentidos na operacionalização do Projeto.

O sujeito E2 manifestou não ter opinião formada, uma vez não estar diretamente envolvido no referido Projeto.

Para o sujeito E3, pode-se considerar este Projeto vantajoso pela questão afetiva, já que se conseguiu estabelecer uma relação de empatia e de afeto, não descurando o respeito pela autoridade que a professora titular incutiu no seu grupo de alunos “ (...) *os alunos reconhecem-lhe autoridade, respeitam-na (...) apesar de firme e aparentemente rígida, é muito afetuosa (...) eles precisam disso...*”. Em contrapartida, aponta como constrangimentos as dificuldades de comunicação com a turma “ (...) *não percebem o que se lhes diz – uma vez perguntámos qual era o sonho deles e ninguém sabia o que era isso...*”, a falta de formação específica para lidar diária e exclusivamente com esta realidade, as dificuldades ao nível do diálogo, articulação e colaboração com e da família, assim como o conviver com os estereótipos e os preconceitos dos restantes professores e alunos do Centro Escolar onde esta turma está integrada “ (...) *ter que ouvir o que os outros professores e restante comunidade dizem e como veem estes alunos...*”.

Finalmente, para a docente titular (E1) responsável por este grupo de catorze alunos, do 1º ao 4º anos de escolaridade, todos de etnia cigana, a única vantagem do Projeto é que os restantes professores foram libertados do peso de escolarizar estas crianças e de as ter nas suas salas a prejudicar o rendimento dos colegas “ (...) *para os professores que não gostam ou não querem alunos ciganos na sua sala de aula, este Projeto é uma vantagem...*”.

Tudo o resto, na opinião desta docente, se resume a constrangimentos de várias ordens:

- exclusão – “ (...) *segregação dos alunos de etnia cigana; (...) estando apenas ciganos na turma, os alunos não conhecem outros modelos, logo, não os poderão imitar. (...) a escola não está a promover uma verdadeira inclusão, não lhes está a*

fornecer ferramentas para se integrarem na sociedade. (...) fora da sala, os alunos não ciganos têm medo dos ciganos (...) nunca serão integrados...”;

- *língua – “ (...) falam outra língua que não é o português (...) comprometendo toda a aprendizagem...”;*
- *comportamento – “ (...) agressividade verbal e física...”;*
- *higiene e saúde – “ (...) piolhos e mau cheiro permanente, dentes podres... “;*
- *desgaste emocional – “ (...) nenhum aluno tem autonomia para ler e interpretar o que está escrito numa ficha (...), é humanamente impossível (...), desânimo pelo ritmo lento de aprendizagem (...), angústia com as dificuldades dos alunos (...), não pode ser só um professor a dar as áreas fundamentais...”.*

Capítulo 5 - Interpretação dos dados das entrevistas

5.1. Discussão dos resultados.

No que se refere ao desfavorecimento sociocultural, atribuído pela sociedade dominante à maioria dos indivíduos de etnia cigana, e ao desenvolvimento cognitivo destes alunos, à semelhança da opinião dos sujeitos do questionário, também as três entrevistadas consideram haver uma estreita correlação entre as duas variáveis, apontando como principais handicaps ambientais o contexto familiar e as condições de precariedade em que, a vários níveis (económico, social e cultural) vivem estas famílias.

É ainda apontada a questão linguística, uma vez que a um código incutido pela família (o *romanó*), durante a socialização primária destas crianças, assente numa cultura ágrafa, se contrapõe o código linguístico padrão da sociedade maioritária (o português) que, em contexto escolar, compromete a comunicação entre os vários intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, potencia o desinteresse pelas aquisições e o consequente insucesso. Como já atrás referimos, citando Mendes (2005) e Antunes (2008), a língua, de carácter exclusivamente oral, é um dos mais fortes marcos da identidade deste povo, que lhes tem permitido, ao longo da história, comunicar universalmente entre si e defender-se da sociedade dominante. Sendo um dos seus principais patrimónios culturais, antagonicamente constitui-se como uma grave barreira ao sucesso educativo destes alunos, constituindo-se como mais um fator de autoexclusão desta etnia.

Corroborando as linhas de pensamento explanadas, entre outros, por Bautista (1997) e os estudos de Viola et al (2005), a que já aludimos no enquadramento teórico, este vasto conjunto de fatores de privação sociocultural e a especificidade linguística destas comunidades, acabam por interferir negativamente no desenvolvimento cognitivo destas crianças, com graves repercussões a nível do rendimento escolar. Segundo as afirmações proferidas pela Psicóloga entrevistada, a dificuldade em avaliar estes alunos, ao nível da atividade e participação está exatamente no facto de não se chegar, muitas vezes, a perceber se as suas dificuldades provêm de limitações graves ao nível das funções mentais ou se são apenas fruto das grandes clivagens que separam estes alunos dos restantes.

Em termos de atitudes e comportamentos, em contexto escolar, é curiosa a perceção das entrevistadas, na medida em que varia em função da ligação que têm com estes alunos e do trabalho que com eles desenvolvem. Enquanto, para a Psicóloga, que não desenvolve trabalho direto com eles, estas crianças se definem essencialmente por uma grande

desmotivação face às aprendizagens, para a Mediadora de Conflitos, que contacta, pelo menos semanalmente, com grande parte deles, e para a Docente Titular que os tem, todos os dias, na sala de aula, as definições são muito mais exaustivas. Os comportamentos por elas elencados recaem essencialmente sobre a tónica da agressividade, da conflitualidade, do furto e do desafio e oposição a uma autoridade que não reconhecem, porque apenas foram ensinados a fazê-lo junto dos elementos da sua comunidade. Tal como referimos quando abordámos a questão das estratégias de coping mal adaptativas, refugiando-se, muitas vezes, em comportamentos disruptivos, esta é a reação de defesa possível face a uma sociedade à qual sentem não pertencer, a um espaço que lhes é hostil, que os aprisiona horas a fio e que os impede de gozar da liberdade a que foram habituados desde que nasceram. Por outro lado, como adianta Sá (2014:60), “ (...) as crianças só enfrentam os problemas com as soluções que têm ao pé de si e, aprendendo com as demonstrações dos pais (...)”, logo, estes alunos, como todos os outros, são, na escola, o reflexo do que trazem da socialização no seio familiar. Como vimos com Rodrigues et al (2000), muitas vezes, pelos seus comportamentos de desafio, desconfiança e desobediência, são eles que se autoexcluem, constituindo o que Bourdieu e Champagne (1993) denominaram de *excluídos do interior*.

A este respeito, intimamente ligado ao comportamento e às atitudes destes alunos, em contexto escolar, está o seu desempenho académico, também ele, como confirmaram os resultados, tanto dos questionários, como das entrevistas, diretamente influenciado pelo estilo de vida da comunidade cigana. De acordo com as respostas consensualmente obtidas, como em qualquer outro aluno, as condições habitacionais da família próxima, a sua atividade económica, os seus estilos de vida e as expetativas que cada família deposita na escola, influenciam drasticamente o desempenho escolar dos educandos, podendo-se constituir este fator ambiental (família) como forte barreira ou forte facilitador do processo de ensino aprendizagem. No caso concreto, quanto mais forte for o grau de etnicidade das famílias ciganas, ou seja, quanto mais resistência oferecerem, em termos de adaptação ao meio e quanto mais preservarem a sua identidade cultural, mais conflituosa será a relação das suas crianças com a escola. O *modus vivendi* das comunidades ciganas, assente em convicções seculares, suficientemente explanado no enquadramento teórico, mormente, entre outros, por autores como Montenegro (2003), Nunes (1996), Rodrigues et al (2000), Mendes (2005), Antunes (2008), Pinto (1995) ou Casa-Nova (2006), em todos os seus

traços mais básicos e genuínos, torna-se cada vez mais incompatível com as regras da sociedade dominante. Como referia Liégeois (1976), o modelo educativo primário destas crianças (incutido pela família) não concebe constrangimentos relacionados com o cumprimento rígido de horários, regras sociais ou cuidados de higiene pessoal – as crianças *acordam-se* quando lhes apetece, comem quando têm fome, dormem quando têm sono... tudo de acordo com a sua própria natureza e sem imposições. Basta que recordemos a forma como esta comunidade justifica o furto, a importância que é dada às responsabilidades familiares, à questão do casamento e da virgindade, às enfermidades, ao culto dos mortos e ao respeito que apenas é reconhecido aos membros da comunidade, em função da idade e do estatuto que ocupam no clã, para compreendermos o comportamento e o desempenho escolar destes alunos. Tendo em conta esta realidade, se, no entender de Sá (2014:180), as crianças se transformam “ (...) de dentro para fora da família, e o mundo pula e avança de dentro da escola para fora dela” e se “ (...) só quando a família e a escola se emparelham nos mesmos objetivos, as revoluções acontecem.” (id), então será muito difícil que se revolucione a realidade destes alunos em termos de atitudes, de comportamentos e de desempenho, em contexto escolar.

Quando questionadas sobre a influência negativa que a presença destes alunos em turmas heterogéneas poderá provocar, em termos de aproveitamento, podemos inferir que esta é inegável. Diretamente e sem qualquer reserva, a Docente Titular é perentória ao afirmar que os comportamentos desajustados destes alunos interferem drasticamente no aproveitamento global da turma. Ainda que indiretamente, as restantes entrevistadas, acabam por admitir esta correlação, ao afirmarem que, de acordo com a sua experiência de trabalho, os demais alunos da turma não saem prejudicados porque a maioria dos colegas de etnia cigana está já abrangida pela medida educativa de Currículo Específico Individual e, portanto, não frequenta grande parte das disciplinas, em contexto de turma. Estas conclusões coincidem com a informação obtida nos questionários, segundo a qual estes alunos acabam por condicionar o aproveitamento global das suas turmas de pertença, a não ser, como vimos, que pouco lhes pertençam. Mais uma vez, a diversidade não é vista como uma oportunidade de implementar uma educação intercultural na sala de aula, como um recurso educativo do qual se poderá partir (Stoer, 1992), mas sempre como um obstáculo ao sucesso educativo, pelo que temos que concordar com as convicções, entre outros, de

Casa-Nova (2006b), Enguita (1996) ou Cardoso (1996), para quem a escola não está pensada para acolher as comunidades ciganas.

Passando, em concreto, à escolarização desta *franja* da sociedade, quando inquiridas acerca das estratégias passíveis de serem adotadas no sentido de se ajustarem os comportamentos às normas básicas de vida escolar, as respostas dividiram-se entre a necessidade de reforçar positivamente as suas aptidões, de os motivar para atividades que a escola lhes possa oferecer e de os incluir efetivamente para que, em contacto com modelos tidos como construtivos (à luz da nossa sociedade), aprendam as normas e as convenções sociais que nos regem. Esta é, no entanto, uma tarefa que, de acordo com a perceção das entrevistadas, está exclusivamente entregue à escola uma vez que, da parte das famílias, a articulação é insipiente. Quando os esforços são unívocos, sempre que há necessidade de contornar um problema, os resultados estão, via de regra, condenados ao fracasso, já que só a articulação harmoniosa de várias entidades e estruturas poderá, a seu tempo, trazer alguns progressos à luz do dia.

Entrando no domínio da interculturalidade, duas das entrevistadas admitem desconhecer a existência de formação específica nesta área, sendo que apenas uma tem conhecimento de algumas sessões de sensibilização, pouco divulgadas e muito confinadas a zonas geográficas de maior diversidade étnica e cultural. Na prática, continuamos a assistir a um parco investimento em formação intercultural que, como já referimos, deveria ser divulgada e impulsionada em todas as regiões do país e para todos os elementos da comunidade educativa, independentemente de se depararem diariamente ou não com a diversidade étnica, nas suas escolas. Retomando os testemunhos de Cardoso (1996), Peres (2000) e Araújo (2008), a comunicação intercultural continua ofuscada pelo etnocentrismo e pela tentativa de assimilação dos valores das minorias étnicas, em favor da sociedade dominante, o que leva a que, ontem, como hoje, se continuem a julgar as atitudes e os comportamentos dos alunos ciganos de uma forma folclorizada, do ponto de vista da cultura de quem observa, de quem ensina e de quem avalia. Ao contrário do que defende Liégeois (2001), para quem os professores devem ser formados para o acolhimento da diversidade, em geral, e não para o caso específico dos ciganos, as entrevistadas reconhecem a pertinência deste tipo de ações, sobretudo em Agrupamentos onde esta realidade seja mais premente.

A indiferença perante a interculturalidade reflete-se, mais uma vez, na conceção dos manuais escolares, concretamente na ausência de informação com a qual os alunos provenientes da etnia cigana se identifiquem. Na generalidade das opiniões das entrevistadas e em consonância com a informação obtida nos questionários, as temáticas abordadas, ao não fazerem parte do universo destes alunos, geram desinteresse, tanto pela sua complexidade, como pelo teor da informação. Os manuais continuam a ser planeados tendo por público-alvo uma população de classe média/alta, maioritariamente culta e monocultural, daí que só a elaboração de Currículos Específicos Individuais, sob a égide do DL nº3/2008, permita que se ajustem os conteúdos e as competências trabalhadas ao perfil cognitivo de grande parte destes alunos, prevendo, por exemplo, como ponto de partida, a introdução de temáticas de natureza étnica.

No que diz respeito às estratégias de motivação destes alunos para as aprendizagens formais, os questionários apontavam maioritariamente para uma questão de sensibilidade e imaginação, por parte dos professores. De acordo com a opinião da Mediadora, os processos de motivação deverão ser comuns a todos os alunos, salvaguardando, no entanto, que os modelos destas crianças, assim como as baixas expectativas que as famílias depositam na escola, comprometem todos os esforços por parte da instituição. Para a Docente Titular e para a Psicóloga, as aprendizagens têm de partir das dinâmicas e dos interesses dos alunos, devendo-se colocar de parte tudo o que não passe por aquisições de carácter prático e funcional. Os mesmos pressupostos se verificam quanto aos dispositivos ou práticas pedagógicas a adotar, com vista ao desenvolvimento do potencial cognitivo dos alunos de etnia cigana, salientando-se, novamente, o recurso ao reforço positivo e às aprendizagens significativas. Tendo em conta o tipo de instrução incutida pela família, baseada no ver para depois fazer, repetindo os modelos do clã, estes alunos estarão muito mais sensibilizados para aderir a um *saber de experiências feito* do que a teorias abstratas e distantes do seu domínio lexical e empírico. As inquiridas parecem ter já colocado de lado a ideia da Educação Compensatória, tendo já percebido que para que tal resultasse, teria de haver uma triangulação efetiva entre a criança, a escola e a família. Como estas famílias não pretendem ser compensadas do que quer que seja, mas apenas que os seus filhos aprendam o que é preciso para a vida, a motivação passará por partir do potencial que cada um possui e transmitir-lhe novas experiências e aprendizagens práticas e funcionais. Como

advoga Pacheco et al (2007), é a escola que tem de se ajustar a estas crianças e não esperar o contrário.

Ainda que não se possa generalizar, de acordo com os testemunhos recolhidos nas entrevistas, os comportamentos desviantes, o desinteresse e a desvalorização da escolaridade, são os principais fatores que têm vindo a desencorajar os professores de acreditar e de investir nesta população. Contrariamente aos dados obtidos no questionário, em que vários fatores eram selecionados, de forma praticamente equitativa, e onde se apontava, como um constrangimento à ação do professor, o desconhecimento dos valores étnicos e culturais deste povo, nas entrevistas, é exatamente apontado o contrário. De acordo com o Mediadora de Conflitos, é o facto de se conhecer bem a sua cultura e os seus traços identitários, que leva a um certo conformismo por parte da classe docente e ao receio de ferir suscetibilidades, ao abordar determinados temas com estas crianças, não descurando também os estereótipos e os preconceitos associados às suas formas de sobrevivência. Corroborando Silva (2009) e Cortesão et al (1995), a natureza etnocêntrica dos currículos e dos critérios de avaliação, as ideologias assimilacionistas de muitos professores, a falta de preparação e de predisposição dos mesmos para trabalhar com estas comunidades, assim como as baixas expectativas, por parte dos principais intervenientes no processo educativo destes alunos, continuam a interferir na capacidade de adequar as práticas educativas aos contextos multiculturais existentes.

O absentismo e ao abandono parecem não se revelar especialmente preocupantes na realidade do Agrupamento das entrevistadas, pelo menos até ao 3º ciclo, muito graças à atempada e eficaz articulação com as Assistentes Sociais, embora se ressalve que a frequência assídua da escola não se verifica propriamente pelo interesse em relação à escolarização, mas acaba por ser uma moeda de troca para que as famílias tenham direito aos apoios sociais, nomeadamente ao Rendimento Mínimo Garantido. Mais uma vez, complementando os dados dos questionários que apontavam o nomadismo e a inadaptação ao espaço fechado da escola como principais causas do absentismo e do abandono escolar precoce, colocando o medo das punições como um fator muito residual (apenas 1%), para as três entrevistadas, a aversão à escola (dificuldade em cumprir regras, aversão ao trabalho, medo das punições...) e os interesses divergentes, relacionados com a cultura cigana (questão de género, casamento, gravidez) estão na base da falta de assiduidade e do

abandono escolar. Como estratégias de combate a esta realidade, em conformidade com o que já foi apontado relativamente à motivação e à implementação de dispositivos pedagógicos favoráveis às aprendizagens significativas, as entrevistadas voltaram a colocar ênfase na necessidade de promoção de uma verdadeira inclusão e integração, assim como numa efetiva articulação com as famílias. A Docente Titular dá mesmo o exemplo de um projeto implementado no Agrupamento, baseado na constituição de uma turma de homogeneidade, cujo principal objetivo era exatamente estabelecer uma maior relação de proximidade com as famílias, evitar o insucesso e o abandono precoce da escola.

A representação social que docentes e técnicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem manifestam relativamente aos alunos de etnia cigana, apesar de todas as políticas educativas e sociais em vigor, parece não se ter alterado muito, ao longo dos tempos. Enquanto nos questionários, prevaleciam as ideias de um grupo essencialmente inadaptado à escola e vítima de marginalização, também as entrevistadas se referem a estes alunos como um grupo maioritariamente excluído (por motivos comportamentais, por falta de hábitos de higiene...), “ (...) *difíceis, impulsivos, brutos, malcheirosos, mal educados* (...)”, acrescentando-se como novidade a correlação quase direta que a Docente Titular estabelece entre estes alunos e a Educação Especial, como último recurso à sua escolarização. Perante esta representação, será legítimo esperar que estas crianças gostem da escola, quando dificilmente se pode concluir que a escola goste deles? No dia em que abandonarem precocemente a escola, deixarão saudades, ou deixarão apenas a preocupação pelo facto de terem contribuído para o aumento do número de abandonos precoces, com toda a logística e as consequências que a justificação destes dados implica?

Finalmente, atrevemo-nos a refletir sobre o impacto do projeto “Turma à medida”, posto em prática no Agrupamento de pertença das entrevistadas. A constituição de turmas só de etnia, defendida, por exemplo, como já referimos, por Liégois (2001), apesar de controversa, tem sido uma medida adotada em vários países, com o principal intuito de diminuir o absentismo e o abandono escolar e de estabelecer uma relação mais próxima e confiante com as famílias.

Sem que de um estudo de caso se trate, uma vez que a informação surgiu no decorrer das entrevistas e este modelo de investigação não estava previsto no presente trabalho, consideramos, no entanto, pertinente determo-nos brevemente sobre as vantagens e os

constrangimentos decorrentes deste projeto. Em primeiro lugar, independentemente dos resultados, o facto de esta escola não se demitir das suas responsabilidades, de se preocupar com a realidade social e escolar destes alunos e de implementar um modelo educativo pensado exclusivamente para eles, é, à partida, um sinal de que são visíveis, de que geram preocupação, de que não são apenas números e de que merecem atenção e dedicação, por parte da instituição.

Podemos, no entanto, partilhando dos pressupostos a que já aludimos, defendidos por Guerra (2012) e por Vieira (2008), baseando-se em Liégeois, questionar a legitimidade de, mais uma vez, ainda que de forma não intencional, se *guetizar* este grupo numa turma exclusivamente de etnia, mantendo-os afastados dos modelos de socialização da sociedade maioritária e contribuindo para que se perpetuem as suas dificuldades em termos de competências de aprendizagem, de comunicação e de interação. É certo que estão integrados numa escola de alunos não ciganos, com quem têm a oportunidade de conviver e de partilhar os espaços de convívio e de socialização, mas a verdade é que tal não acontece. Como refere a docente titular, os alunos não ciganos têm medo deles, fogem deles e, muitas vezes, são agredidos pelos alunos de etnia. Há mesmo encarregados de educação que chegam a transferir os seus filhos para outras escolas onde não haja alunos ciganos.

Até que ponto, atendendo aos testemunhos desta docente, mesmo os *melhores* de entre eles, não ficarão com o seu percurso comprometido pela convivência exclusiva com os *piores*? Até que ponto, este modelo não representará uma forma de exclusão, ainda que camuflada ou, como lhe apelida Casa-Nova (2006), mais uma *medida de discriminação positiva* que continuará a agravar os estigmas já existentes? Qual a legitimidade de estes alunos, apesar de estarem integrados num modelo de ensino-aprendizagem específico, serem depois avaliados de acordo com os mesmos parâmetros e critérios dos restantes?

O que encontrámos foi uma realidade em que, de facto, neste contexto, é dada uma maior atenção à especificidade social e cultural de cada aluno, apostando-se num ensino individualizado onde, ao seu ritmo, cada um vai desenvolvendo as competências possíveis, tendo em conta o seu perfil cognitivo. De acordo com as entrevistadas, neste modelo, estes alunos sentem-se mais protegidos, longe dos olhares discriminatórios e reprovadores da restante comunidade escolar e, portanto, mais felizes. Mas onde está a verdadeira inclusão,

a estimulação para a abertura a novo mundos e novas formas de vida, o aprender a viver e a conviver com a diversidade cultural, a educação para a inter e a multiculturalidade, defendidas, entre outros, por Montenegro (2003), Cardoso (1996), Miranda (2004), Reis (2010), Ramos (2011) ou Miranda (2004), a que fizemos referência no enquadramento teórico do presente estudo? Esta é, provavelmente, a forma mais fácil de encarar a escolarização da etnia cigana, mas temos dúvidas se será a mais legítima. Encontrámos uma Docente Titular digna de louvor, pela sua coragem, pela perseverança e pela dedicação, mas sozinha numa batalha que deveria ser compartilhada com outros técnicos e com outros recursos (humanos e materiais), extenuada por suportar nos seus ombros o peso de tão dura missão e de tão pouco reconhecimento. Valem-lhe os abraços e a alegria dos seus alunos, o agradecimento por libertar os restantes professores e alunos do contacto diário, em sala de aula, com estes meninos, e o alívio de, no final do ano, deixar este legado ao senhor que se seguirá.

Limitações no estudo e oportunidades futuras

Como qualquer estudo, cuja investigação é condicionada por fatores temporais, por constrangimentos inerentes à predisposição dos inquiridos para colaborar na recolha de informação e pelas condicionantes pessoais de quem investiga, também este encerra múltiplas fragilidades que podem limitar ou enviesar os resultados obtidos e as conclusões daí provenientes.

O facto de os questionários terem sido realizados há cerca de sete anos, a uma amostra não representativa da população, através de um processo de amostragem não probabilística e a um público aleatório que se revelou, na sua maioria, não estar sensibilizado para a temática, nem ter experiência de trabalho com a etnia cigana, impede-nos de considerar as informações atuais no tempo e de generalizar as conclusões daí retiradas. Assim sendo, as conclusões dos questionários são apenas indicadores da representação social e das formas de atuação de um determinado grupo de docentes face aos alunos de etnia cigana, sem que se possa estabelecer qualquer representatividade em relação a outras comunidades docentes.

De salientar o facto de nos termos confrontado com uma flagrante diferença de receptividade, por parte dos vários docentes inquiridos, relativamente a esta temática. A título de exemplo, numa das escolas, consideradas de elite, seria, para aquele corpo docente, impensável trabalhar com crianças pertencentes a esta etnia. Neste caso, na eventualidade de haver alunos de etnia cigana naquela escola, teria de haver um trabalho de (re)educação de toda a comunidade educativa (alunos, pais, professores e auxiliares), no sentido de os sensibilizar para a aceitação e para a colaboração na escolarização da comunidade cigana. Teria, por exemplo, de se operar no campo do que Montenegro (2003) denomina de “Processos de Ecoformação”, uma modalidade alternativa de formação contínua de profissionais de educação, em que se prevê uma transformação de mentalidades e de predisposição para o *saber lidar com*, através do contacto direto com o outro diferente.

Tendo em vista a obtenção de configurações mais atuais sobre o desenvolvimento cognitivo e a escolarização das crianças de etnia cigana, nomeadamente dos dispositivos pedagógicos e das políticas educativas adotadas, e por forma a complementar os resultados

dos inquiridos, optou-se por recorrer à técnica da entrevista, desta feita, como já referimos, adotando uma técnica de amostragem não aleatória intencional. Tendo sido intencional a seleção dos inquiridos e dado o reduzido número de entrevistados (apenas três), também neste caso a amostra não poderá ser representativa de outras realidades e não permite, estatisticamente, a formulação de conclusões representativas, o que se constitui, de alguma forma, uma fragilidade do estudo.

Paralelamente, sendo sobejamente conhecida a subjetividade inerente ao método qualitativo, temos que reconhecer as suas limitações ao nível da ambiguidade e da veracidade das respostas. Consideramos que o estar perante um entrevistador que se desconhece pode inibir o entrevistado e condicionar assim as suas declarações. No nosso caso concreto, à exceção de uma das entrevistadas, que não pareceu sentir qualquer tipo de constrangimento em responder abertamente às questões, foi notória nas restantes, apesar da garantia de anonimato, uma certa desconfiança e algumas reticências em falar abertamente sobre a sua realidade de trabalho e sobre os projetos em que estavam inseridas, no que se refere à escolarização dos alunos em causa. Em suma, os inquiridos podem ter ocultado ou podem não ter revelado tudo o que realmente sentiam e sabiam. Sentimos, com frequência, que as palavras espelhavam uma realidade, mas que as expressões faciais e as reticências no discurso as contradiziam. Sentimos um dilema entre a tentativa de fazer crer o que se diz e uma negação implícita ao que é dito, o não acreditar verdadeiramente que o caminho que se percorre é o caminho certo, embora se queira transmitir a convicção de que o é.

Acreditamos hoje, terminado este estudo, que os resultados obtidos são meros indicadores de realidades de trabalho com estes alunos, circunscritos num determinado tempo e em determinados contextos escolares e geográficos, podendo variar radicalmente em função do grau de etnicidade dos alunos que frequentam esses espaços. Paralelamente, num contexto onde a etnia cigana vive em condições degradantes, onde as escolas não têm qualquer apoio de retaguarda da parte de outras entidades que com ela deveriam colaborar (Câmaras Municipais, Segurança Social, Mediadores, Centros de Saúde, Tribunais de Menores...), as formas de intervenção não poderão ser coincidentes com as que se operam em escolas onde as comunidades estão alojadas em habitações condignas e são devidamente acompanhadas pelas várias instituições locais.

Parece-nos que, tendo em vista a especificidade social e económica das várias comunidades ciganas, nunca se poderão generalizar conclusões e modos de atuação, devendo-se, em função de cada realidade, optar por projetos de investigação-ação ou por estudos de caso, cujas conclusões e propostas de intervenção, fazendo sentido para aquele grupo em estudo, poderão não o fazer para outro grupo.

Tendo em conta a situação atual que este estudo deixa adivinhar, é nosso entender que a médio e longo prazo, se deverão definir como futuras linhas de investigação as formas de operacionalização do previsto na Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas. As orientações e os eixos de intervenção parecem ir ao encontro do que constatámos serem as principais causas do insucesso escolar destas crianças. Falta saber se, chegados a 2020, prazo limite para o cumprimento das metas e objetivos delineados, se reuniram todas as condições ao nível da habitação, do emprego e da saúde, de forma a que se tenham verificado alterações significativas ao nível da educação destes alunos, com implicações positivas nas representações dos docentes e nas práticas educativas implementadas. Só então se concluirá se, na educação, como nos restantes campos de atuação, estas medidas não passaram de mais uma tentativa de assimilação, ignorando os princípios éticos do direito à identidade e a modos de socialização específicos, ou se, pelo contrário, se respeitaram os pressupostos da interculturalidade.

Considerações Finais

Com este projeto de investigação, pretendemos analisar o impacto de fatores ambientais, por nós considerados desfavoráveis, no desenvolvimento cognitivo das crianças de etnia cigana e na sua escolarização, sendo esta uma etnia que, pelos seus processos de socialização internos e pela sua especificidade cultural, mantém fortes dificuldades de adaptação ao meio escolar e fortes riscos de exclusão.

Tal como já foi referido, a síndrome da criança desfavorecida tanto pode ter origem no seu contexto ambiental, como na família ou na própria instituição escolar. Pode parecer um contrassenso incluir a escola na lista dos fatores adversos ao desenvolvimento cognitivo. Afinal, ela deveria ser o grande instrumento da sociedade para assegurar a igualdade de oportunidades e de desenvolvimento entre os seus membros. É precisamente esta ideia que este estudo vem desmistificar. De acordo com os resultados, obtidos nos inquéritos, tendo em conta as representações e as práticas pedagógicas dos sujeitos da amostra, verificamos que as diferenças de carácter cognitivo entre os alunos de etnia cigana e os da sociedade maioritária tendem a manter-se ou mesmo a aumentar com a escolarização. Salvo situações pontuais, a tendência é ainda para embandeirar o lema *todos diferentes, todos iguais*, sem que os professores se apercebam de que, desta forma, não estão a abrir caminho para a implementação de práticas educativas de diferenciação pedagógica, ajustadas às especificidades sociais que têm nas suas salas de aula. Invocando o falso pressuposto da igualdade, quando o que é diferente, nunca poderá ser tratado como igual, e quando a igualdade de oportunidades que se pretende no ensino não é proporcional à igualdade de oportunidades na sociedade, a atuação dos principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem destes alunos só tem vindo a aumentar o fosso da exclusão, a todos os níveis.

As clivagens sociais, linguísticas e culturais levam a que as crianças ciganas não se sintam incluídas, não façam grande esforço para se incluírem e não consigam permanecer na escola, sendo esta experiência tão negativa que, muitas delas, quando chegam à fase adulta, já não sabem ler nem escrever.

Ao contrário do que acontece noutros países europeus, em que os indivíduos ciganos participam em associações e até na própria organização política do país, em Portugal, a começar pela escola, continuam, muitas vezes, a ser submetidos a processos de

marginalização. Ainda que sem consciência de que isso, só por si, já constitua uma forma de segregação e de exclusão, os muitos professores são os primeiros a admitir o desinteresse e o desconhecimento em relação à forma como esta etnia se organiza.

O nosso sistema educativo continua a investir sobretudo no desenvolvimento dos alunos conforme os seus estratos sociais: os alunos das classes poderosas serão as classes poderosas de amanhã; os alunos das classes desfavorecidas serão as classes desfavorecidas de amanhã, garantindo-se assim, na escola, a reprodução da desigualdade.

O que acontece com os nossos alunos ciganos é que estes são submetidos a processos de socialização e de transmissão cultural extremamente violentos, produzidos por uma autoridade que, pelo menos para eles, é desnecessária e contra natura. A transmissão de significados arbitrários acaba por ser entendida como uma violência simbólica, uma vez que esses significados pertencem apenas às classes dominantes e estes alunos nasceram e cresceram dentro de um sistema de valores totalmente diferente, logo, em nada se identificam com esses significados.

Para que uma escola seja eficiente, do ponto de vista da educação e da instrução, parece-nos que deve ser especialmente dirigida e organizada para enfrentar as consequências da especificidade ambiental de cada aluno, sem preconceitos, sem medidas de discriminação e sem pretensões de assimilação. O ideal seria, como refere Montenegro (2003:55), *des-escolarizar* ou “informalizar” a escola, fazendo dela uma “escola comunitária, onde todos e cada um (...) tenham espaço e direito à diferença enquanto um valor construtor da sua identidade”, apostando numa educação inter/multicultural e pondo de lado um currículo etnocêntrico, apenas pensado para uma maioria e não para a diversidade.

Não obstante, a verdade é que, na sua grande maioria, a realidade dos nossos dias, como referia recentemente Santana Castilho (in: Falemos de rigor e de seriedade. Público-15/07/2015), é que “ (...) Penalizadas pelos resultados das classificações (créditos de horas), pressionadas pela febre dos exames, as escolas deixam para trás os que têm dificuldades de aprendizagem e os que pertencem a famílias social e economicamente débeis”, como é o caso de muitos alunos pertencentes a minorias étnicas.

Para que se faça, no entanto, uma avaliação imparcial desta problemática, é preciso reconhecer que o esforço não pode ser unilateral. Processos como a discriminação e o racismo que, sem dúvida, afetam o desenvolvimento de qualquer aluno, não podem ser pensados numa perspectiva univocal e unidirecional. Sendo este um grupo tão fechado sobre as suas convicções e tão avesso à inovação e à escolarização das suas crianças, não podemos concluir que os défices cognitivos que elas apresentam sejam apenas da responsabilidade de uma ação deliberada de uma hegemonia que negligencia as carências de uma minoria.

Como alguém tem que dar o primeiro passo, e assumindo a responsabilidade que cabe à escola, é seu dever não fechar os olhos a esta realidade tão frequente no nosso país e encetar esforços no âmbito da educação intercultural, informando-se, trocando experiências e estabelecendo pontes para que estas crianças não sejam obrigadas a carregar, geração a geração, o estigma do desintegrado que nada aprende, que nada sabe e de quem nada se pode esperar de produtivo.

No final deste estudo, do que lemos e dos dados que recolhemos, podemos concluir que em cada cigano e em cada cigana há de facto uma diferença, que não é só imaginada, mas que é real e que assenta no facto de que, entre o mundo deles e o nosso, o que existe, na essência, é, não só a falta de acesso aos mecanismos que lhes permitiriam, tão simplesmente, ser iguais, mas a vontade, da parte deles, de ser iguais.

Em jeito de conclusão, descrevendo qual deve ser o papel do professor em todo este processo, citamos as palavras de Davis (1994): 388: *Tal como disse o profeta Zacarias,*

“Eu sou um prisioneiro da esperança”. Sou um optimista. Devemos substituir o medo e a descrença pela esperança e a fé no futuro. Isso torna-se mais fácil quando podemos partilhar os nossos compromissos. Muitos educadores acreditam no poder libertador do conhecimento e da educação, e no entendimento de que aquilo que nós fazemos – o que cada um de nós realiza – faz a diferença”.

Referências Bibliográficas

- Abajo, J. (1997). *La escolarización de los niños gitanos*. Espanha. Ministério de Trabajo y Assuntos Sociales.
- Amaro, S. (2007, 8 de Dezembro). *Retrato da comunidade cigana aveirense*. Diário de Aveiro, p.5.
- Amiguiinho, A. (1999). *Educação/formação dos ciganos: um desafio à mudança da escola*. In Montenegro, M. (1999). *Ciganos e Educação*. Setúbal. Instituto das comunidades Educativas, pp. 39-64.
- Araújo, S. (2008). *Contributo para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.). Editorial do Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70
- Batista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bautista, R. – Coordenação (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Colecção Saber Mais. Dinalivro.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Gradiva
- Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português: abordagens e políticas*. Cadernos de pesquisa e de intervenção, 1, pp. 1-40.
- Bodgan, R. & Biklen, s. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1970). *La Reproduction, Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1985). *Les Héritiers, les Étudiants et la Culture*. Paris. Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (1993). *Les exclus de l'intérieur*. In Bourdieu, P. (org) *La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil. pp. 597-603.

Cabral, M. (2012). *Atitudes dos professores face à organização da Escola para a Inclusão dos alunos Ciganos*. Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Fernando Pessoa.

Cardoso, C. (1994). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. IIE, Lisboa.

Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas reflexivas*. Lisboa. Texto Editora.

Cardoso, C. (coord.) (2001). *Gestão intercultural do currículo – 2º ciclo*. Coleção Educação Intercultural, 11. Lisboa. M.E. – Secretariado Entreculturas.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Casa-Nova, M.J. (2006). *A relação dos ciganos com a escola pública. Contributo para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional*. Revista Interações, 2, pp. 22-182.

Casa-Nova, M.J. (2006b). *Gypsies culture, children, schooling and life opportunities*. pp. 1-28.

Casa-Nova, M.J. (2007). *Gypsies, ethnicity and the labour market: an introduction* In *Romani Studies*, série 5, vol.17, nº1, pp103-123.

Casa-Nova, M.J., Palmeira, P., (2008). *Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública*. Minorias, Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Lisboa.

Casa-Nova, M.J. (2009). *Etnografia e Produção de conhecimento – Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. ACIDI, Lisboa.

Castilho, S. (2015). Falemos de rigor e seriedade. Artigo do Jornal Público, de 15 de julho.

Conselho Pontifício da Pastoral para os Migrantes e Itinerantes. Documento Final. (2010). Encontro dos Diretores Nacionais da Pastoral dos Ciganos na Europa. Vaticano.

Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto. Porto editora.

Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma escola com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. & Torres M. (1990). *Avaliação Pedagógica I – Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. & Pinto, F. (1995). *Cidadãos na sombra: processos explícitos e ocultos de exclusão*. Porto. Edições Afrontamento.

Cortesão, L. (coord.) (2000). *Na floresta dos materiais. Catálogo analítico de materiais de formação para a diversidade*. Oeiras: Celta Editora.

Costa, E. (1996). *O Povo Cigano em Portugal: da história à escola – um caleidoscópio de informações*. ESSE Setúbal.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e Prática*, 2ª Edição. Almedina.

Davis, D. (1994). *Parcerias pais-comunidade-escola. Três mensagens para professores e decisores políticos*. Inovação.

De Ketele, J & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa. Instituto Piaget.

Delors, J. (coord.) (2003). (Edição Original da Unesco, 1996). *Educação: um tesouro a descobrir. relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto. Edições Asa.

Diário de Sebastião da Gama (1996), Colecção Prosa. Edições Ática.

Enguita, M. (1996). *Escola e etnicidade: o caso dos ciganos*. In educação, Sociedade e Cultura, nº6, pp. 5-22.

Eu, Cigano sempre! Histórias de vida. (2000), Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.

Ferreira, V. (1986). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos.* in A. Silva e J. Pinto. Metodologia das ciências sociais. Porto: Edições Afrontamento.

Fonseca, I. (1996). *Enterrem-se em pé: a longa viagem dos ciganos.* São Paulo. Companhia das Letras.

Giddens, A. (2004). *Sociologia.* Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Gomes, C. (1987). *A Interação Seletiva na Escola de Massas.* In Sociologia, nº3, pp.35-49.

Hall, S. (1997). *Identidade Cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP e A Editora.

Hill, M. (2002). *Investigação por questionário.* Lisboa: Sílabo.

Histórias do Povo Cigano, Sugestões de Actividades para o Ensino Básico (2001), Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.

Humbert, B. (1992). *L'échec à l'école: échec de l'école?* Genève: Delachaux e Niestlé.

Iturra, R. (1990). *A construção social do insucesso escolar: Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva.* Lisboa: Editora Escher.

Jacinto, J. (1991). *Sociologia do Sucesso.* Noesis, 18.

Jesus, S. (2004), *Psicologia da Educação.* Coleção Nova Era. Educação e Sociedade. Quarteto.

Lahire, B. (1994). *Les raisons de l'improbable, Les Formes Populaires de la "Réussite" à l'École Élémentaire*", in Vincent Guy, (org), *L'Éducation Prisonnaire de la Forme Scolaire? scolarisation et socialisation dans les Sociétés Industrielles.* Lyon. Presses Universitaires de Lyon, pp. 73-106.

Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Liégeois, J-P. (1976). *Mutation tsigane: la révolution bohémienne*. Bruxelles: Éditions Complexe.

Liégeois, J-P. et al. (1989). *Ciganos e Itinerantes*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia.

Liégeois, J-P. (2001). *Minoria e escolarização : o rumo cigano*. Lisboa : centre de recherches tsiganes. Secretariado entreculturas. Ministério da Educação.

Liégeois, J-P. (2003). *Que sorte, Ciganos na nossa escola!*. Centre de Recherches tsiganes. Secretariado Entreculturas, Colecção Interface.

Liégeois, J-P. (2005). *Minoria e escolarização – o rumo cigano*. Centre de Recherches tsiganes. Secretariado Entreculturas, Colecção Interface.

Lind, W. (2008). *Casais biculturais e monoculturais: Diferenças e Recursos*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Texto Policopiado.

Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita – Perspectivas de avaliação e intervenção*. Edições Asa.

Macedo, B. (1999). *Nota prévia*. In Seminário sobre Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos: relato de um seminário. Lisboa: ME; CNE, p.9.

Malheiros, J. (2001). *Arquipélagos Migratórios. Transnacionalismo e Inovação*. Dissertação de Doutoramento em Geografia, apresentada na Faculdade de Letras da universidade de Lisboa. Texto policopiado.

Martins, A. & Cabrita, I. (1991). *A problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mendes, M. (2005). *Nós, os Ciganos e os Outros, Etnicidade e Exclusão Social*. Lisboa, Livros Horizonte.

Miranda, F. (2004). *Educação Intercultural e formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Montenegro, M. (org) (1999). *Ciganos e Educação*. Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE. Setúbal.

Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com ciganos: processos de ecoformação*. Coleção Educa – Formação nº10. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Moreno, F. (2004). *Etnia Cigana: Relação Homem-Mulher*. Editorial 100. Vila Nova de Gaia.

Muñiz, B. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Coleção Crescer – 6. Porto Editora.

Neto, F. (2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Nunes, O. (1996). *O povo cigano*. Lisboa: edição do autor (2ª edição), de parceria com a Obra nacional da Pastoral dos Ciganos.

Oliveira, R. (2001). *Educação básica e interculturalidade – o caso luso-brasileiro*. Porto: Universidade Portucalense.

Pacheco, J., Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. (2007). *Caminhos para a inclusão*. Porto alegre. ARTMED Editora.

Pardal, L., Correia, E., (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural, teorias e práticas*. Edições Asa.

Peres, A. (2000). *Educação Intercultural: utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*. Genebra e Chaves. Profedições. Porto.

Peroti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação multicultural. Lisboa.

Peroti, A. (2003). *Apologia do Intercultural*. (Coleção Educação Intercultural nº 7), 1ª Edição. Lisboa. Secretariado Entreculturas. Presidência do Conselho de Ministros – Ministério da Educação.

Perrenoud, P. (2003). *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!* Cadernos de pesquisa, nº 119, pp. 9-27.

Pinto, F. (1995). *Etnia cigana: realidade socio-cultural múltipla e dinâmica*. In Cortesão, L. e Pinto, F. (org). O povo cigano: cidadãos na sombra. Porto. Edições Afrontamento.

Pinto, F. (2000). *A Cigarra e a Formiga. Contributos para a reflexão sobre o entrosamento da etnia cigana na sociedade portuguesa*. Cadernos REA PEN. Porto.

Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: edições Asa. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.

Ramos, N. (2001). *Comunicação, Cultura e interculturalidade: Para uma comunidade intercultural*. In revista Portuguesa de Pedagogia, (35.2), pp. 155-178.

Roazzi, A. e Almeida, L. (1988). *Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?* In Revista Portuguesa de Educação, 1 (2), pp. 53-60.

Rodrigues, D., Vieira, C., Oliveira, E., Figueiredo J. & Figueiredo M. (2000). *Ciganas e não ciganas – reclusão no feminino*. Contra-Regra, 1ª Edição.

Rodrigues, D. – organização (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial – 14. Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). *Educação inclusiva. As boas notícias e as más notícias*. In *Perspetivas sobre a inclusão, da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, pp.89-102.

Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias mal(feitas) sobre a educação inclusiva*. In *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a Educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, pp. 299-317.

Sá, Eduardo. (2014). *HOJE NÃO VOU À ESCOLA!* Lua de papel. Grupo Leya.

Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no quotidiano do Professor*. Porto Editora.

Santomé, J. (2008). *Multiculturalismo anti-racista*. Porto: Profedições.

Saraiva, A. (1993). *Cultura*. Coleção O que é. Lisboa: Difusão Cultural.

Sastipen Ta Li. (2001). Autores vários. *Saúde e liberdade. Ciganos, números, abordagens e realidades*. SOS Racismo.

Sousa, C. (2001). *Um olhar (de um cigano) cúmplice*. In A.V.V., Que sorte, ciganos na Nossa Escola! Coleção Interface. Lisboa, Centre de Recherches Tsiganes. Secretariado Entreculturas, pp. 33-52.

Sousa, C. (2002). *Os desafios da Multi e Inter-culturalidade: O caso da Etnia Cigana*. Finisterra – Revista de Reflexão Crítica, nº 42/43, pp. 57-64.

Tavares. M. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*. Instituto Piaget. Lisboa.

Tavares. M. (2015). *Não se encontra o que se procura*. Clube do Autor, S.A.

Viola, L., Sousa, S., Lopes, J. & Almeida, L. (2005, Setembro, 14-16). *Impacto de variáveis sociais na resolução de tarefas cognitivas: estudo no início e final do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga. Universidade do Minho.

Webgrafia:

A escola ainda é alheia e adversa à cultura cigana. Recuperado em 3 de Dezembro de 2007 da Página da Educação.

Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=968>.

Antunes, S. (2008). *Construir o que não é herdado: casos de sucesso escolar na minoria cigana*. Tese de Mestrado em Educação e Sociedade. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Departamento de Sociologia. Recuperado em 27 de dezembro de 2014. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/703>

Batista, J. A. (2011), *Inclusão para o Desenvolvimento. A face oculta da exclusão escolar*. Gestão e Desenvolvimento., 17-18 pp123-140. Recuperado em 2 de outubro de 2014. Disponível em <http://www.porsinal.pt>

Cardoso, C. (1994). *Diferenciar as pedagogias para promover a igualdade. Porquê?* In: Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem/IIIE. Lisboa:IIIE, 1994. Recuperado em 28 de dezembro de 2014.

Disponível em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/diferenciar_p pedagogias.pdf

Casa-Nova. M.J. (2005). *(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas*. Ensaio: Aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, vol 13, nº47, pp. 181-216, abr./jun.2005. Recuperado em 15 de novembro de 2014. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7886>

Costa, P., Vieira, R. (2007). *Etnia Cigana e Educação Especial: representações e práticas da Escola*. Centro de Investigação Identidades/Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). Etnografia. Actas do III Congresso Internacional. Cabeceiras de Basto, 13 e 14 de julho. Recuperado em 14 de outubro de 2014. Disponível em <http://s://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/465>

Dias, E., Alves, I., Valente, N., Aires, S., *Comunidades Ciganas: Representações e Dinâmicas de Exclusão/Integração*. ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e

minorias étnicas. FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, Ministério da Ciência, inovação e Ensino Superior. Recuperado em 2 de outubro de 2014. Disponível em <http://www.adelinotorres.com/sociologia/Eduardo%20Costa%Dias%et%20al-Comunidades/20Ciganas-Estudo.pdf>

Diaz, J. F.. *Etnicidade cigana. Auto-exclusão e Tratamento Diferencial*. Kontrastes 2.0. Recuperado em 6 de dezembro de 2007. Disponível em <http://www.kontraste.wordpress.com>.

Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, 2013-2020. ACIDI – Alto Comissariado para a imigração e Diálogo Intercultural, I.P. Recuperado em 15 de setembro de 2014. Disponível em <http://www.acidi.gov.pt>

Ferreira, C. (2013). *A Cor da Delinquência? Articulação entre a etnia cigana, a família e a escola*. Tese de Mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade. Universidade do Minho. Instituto de Ciências Sociais. Recuperado a 30 de setembro de 2014. Disponível em <http://repositor.sdum.uminho.pt>

Guerra, C. (2012). *Jovens ciganos olhando para o futuro: perspetivas sobre expectativas, escola, recursos e necessidades*. Mestrado integrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa. Recuperado em 28 de dezembro de 2014. Disponível em repositorio.ul.bistream/10451/8123/ulfpie043192.pdf

Lourenço, A., Oliveira, A., Correia, C. (2007-2008). *A criança cigana e a escola*. Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. recuperado em 28 de dezembro de 2014. Disponível em repositorio.esepf.pt/handle/1000/136

Macedo, C. , Andreucci, L & Montelli, T. (2004, Setembro). *Alterações cognitivas em escolares de classe socio-económica desfavorecida: resultados de intervenção psicopedagógica*. Recuperado em 3 de dezembro de 2007, dos Arquivos de Neuro-Psiquiatria. Disponível em <http://www.scielo.br>.

Macedo, I. (2010). *O sucesso escolar de minorias: estudo sociológico sobre trajetórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa*. Dissertação de

Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Recuperado a 15 de novembro de 2014. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bistream/1822/.../Tese.pdf>

Martins, L. (2007). *Um olhar sobre o (In)sucesso escolar na diversidade cultural*. Estudo de caso. Dissertação de Mestrado em relações interculturais. Recuperado a 15 de novembro de 2014. disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/630>

Mischi, J. (2011). *A relação das famílias de etnia cigana com a escola pública: um estudo multicaso*. (Dissertação de Mestrado em ensino do Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira). Recuperado a 29 de setembro de 2014. Disponível em <http://run.unl.pt/bistream/10362/7235/1/A%20rela%C3%A3o%20das%20fam%C3%ADlias%20de%20etnia%20cigana%20coma%20escola%20p%C3%BAblica%20Giuliano%20Misch.pdf>

Moura, R., (s.d.). *A organização escolar: Desigualdades e Inovação*. Recuperado em 3 de dezembro de 2007. Disponível em <http://www.members.tripod.com/Rmoura/socedu.htm>.

Necessidades Educativas Especiais – Wikipédia. Recuperado em 3 de dezembro de 2007. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Necessidades_educativas_especiais.

Nicolau, L. (2010). *Ciganos e não ciganos em Trás-os-Montes: investigação de um impasse inter-étnico*. Tese de Doutoramento em Ciências Humanas e Sociais. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Pólo de Chaves). Escola de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Economia, sociologia e Gestão (DESG). Recuperado em 27 de dezembro de 2014. Disponível em <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/1447>

Oliveira, J. (2008). *Desempenho Escolar – Sucesso e Insucesso Educativo Numa Comunidade de Etnia Cigana – estudo de caso*. Instituto Politécnico do Porto. Recuperado a 5 de outubro de 2014. Disponível em <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistant/revistes/juny08/article04.pdf>

Pereira, J. (2008). *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*. Mestrado em Geografia, Educação e Desenvolvimento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Departamento de Geografia. Recuperado em 30 de setembro de 2014.

Disponível em <http://slideshare.net/jmmpereira2010/incluso-dos-alunos-das-comunidades-ciganas-nas-escolas-portuguesas>

Pinheiro, A. (2013). *Estudo das medidas de inclusão das comunidades ciganas na União Europeia – O caso de Carrazeda de Ansiães*. Universidade Fernando Pessoa. Porto. Recuperado em 15 de novembro de 2014. Disponível em <http://bdigital.ufp.pt/bistream/10284/3935/1/PG-Andrea%20Pinheiro.pdf>

Quintelas, C. (2012). *A animação sociocultural, expressão dramática e inclusão social*. (Dissertação de Mestrado). Recuperado em 30 de setembro de 2014. Disponível em repositorio.utad.pt

Ramos, C. (2011). *A integração de alunos de etnia cigana na escola: estudo de caso*. tese de Mestrado. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Consultado em 16 de outubro de 2014. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/8716>

Relatório da ECRI – Comissão Europeia Contra o Racismo e a Intolerância (adotado em 21 de março de 2013 e publicado a 9 de julho de 2013). Versão portuguesa, 4º ciclo de controlo. Recuperado em 18 de setembro de 2014. Disponível em <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri>

Reis, M. (2010). *Relação escola-Família e integração escolar de crianças de etnia cigana*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. Recuperado em 13 de dezembro de 2014. Disponível em <http://hdl.net/10773/3787>

Ribeiro, Ana et al (2011). *Da (in)diferença à intervenção. o contributo da educação intercultural na Educação Especial*. In: Revista de Educação Especial, Santa Maria, v.24, nº39, pp 13-30, jan./abr.2011). Recuperado em 18 de dezembro de 2014. disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

Ruivo, R. (2013). *Atitudes das crianças do Pré-escolar e do 1º CEB face a crianças de etnia cigana*. (Dissertação de Mestrado). Beja. Recuperado em 30 de setembro de 2014. Disponível em repositorio.ipbeja.pt

Senda Gitana , retrato social da comunidade cigana no concelho de Aveiro. Recuperado em 25 de setembro de 2014. Disponível em www.caritas.pt/ficheiros7aveiro/file/doc.final.pdf

Silva, M. (2011). *Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas: Práticas Pedagógicas Formais e Não-Formais no âmbito do Programa Escolhas*. Relatório de estágio. Ciclo de estudos conducentes ao grau de Mestre em ciências da Educação. Recuperado em 15 de novembro de 2014. Disponível em <https://www.pdfFiller.com/en/project/38038345.htm>

Silva, M.C. (2009). *As crianças ciganas e a escola – caminhos para a mudança*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação. Recuperado em 29 de setembro de 2014. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1060>

Silva, M., Silva, S. (2002). *Práticas e representações sociais face aos ciganos. O caso de Oleiros*. IV Congresso Português de Sociologia. In Revista Antropológicas, nº6, pp1-18. recuperado em 28 de dezembro de 2014. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/view/884>

Silva, P. (2010). *Análise sociológica da relação escola-família*. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Volume XX, pp443-464. Recuperado em 18 de setembro de 2014. Disponível em <http://www. ler.letras.up/uploads7ficheiros/8812.pdf>.

Sistema Integrado de Informação e Conhecimento (2010). Relatório Inclusão e Desenvolvimento Social. Recuperado em 18 de setembro de 2014. Disponível em www.dgai.mai.gov.pt

Sousa, C. J., *Um Olhar Cúmplice*. Recuperado em 6 de dezembro de 2007. Disponível em <http://www.multiculturas.com/cjs>.

Vieira, M. M., (2008). *A escola e a Mudança das Dinâmicas de Organização Cultural: o caso de uma comunidade cigana*. (Tese de Mestrado). Lisboa. Recuperado em 16 de outubro de 2014.

Disponível em

www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/a_escola_e_a_mudanca_social_cigana.pdf

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho.

Despacho Normativo nº 147/B/ME/96 – TEIP

Lei nº 105/2001, de 31 de agosto.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro

Resolução do Conselho de Ministros nº25/2013

ANEXOS

ANEXO A

Legislação sobre educação e multiculturalidade até 1996.

- Decreto-Lei n.º 296-A/95, de 17 de Novembro (cria a figura do Alto-Comissário para a Imigração e as Minorias Étnicas.
- Decreto-Lei n.º 3-A/96 – Define as competências do Alto-Comissário para a Imigração e as Minorias Étnicas.
- Despacho n.º 9590 – Actualiza os princípios que regulamentam e orientam o projecto de gestão flexível do currículo do Ensino Básico.
- Despacho n.º 113/ME/93 (aprova o sistema de incentivos à qualidade da Educação)
- Despacho 170/ME/93, DR n.º 183, 2ª série, 6 de Agosto de 1993 – Criação do projecto de Educação Intercultural.
- Despacho 78/ME/95 – cria a segunda fase do Projecto Intercultural.
- Despacho n.º 6366/98 – Cria o programa Boa Esperança.
- Despacho n.º 10317/99 – define as condições de que as escolas ou agrupamentos devem dispor para a sua organização interna e funcionamento das estruturas de orientação educativa, de forma consistente com o projecto educativo adoptado.
- Despacho Conjunto n.º 304/98 – Define as funções do mediador cultural.
- Despacho Normativo n.º 63/91, DR n.º 60, 13 de março – Criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Despacho Normativo n.º 5/2001 de 1 de Fevereiro (revoga o Despacho Normativo nº 63/91).
- Lei 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 38/93 – Cria o programa de apoio à integração social e profissional de imigrantes e minorias étnicas.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 175/96 – Cria o Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos.

In: Pereira, Anabela.(2004):117-118. *Educação Multicultural, teorias e práticas*

ANEXO B

Guião do questionário

Pretendendo ser um método de recolha de informação, com vista à resposta ao problema da investigação e à confirmação ou não das hipóteses, estabeleceu-se como ponto de partida para a elaboração do questionário, o seguinte guião:

Blocos do questionário	Tópicos em análise no questionário	Hipóteses*
II	Meio sociocultural; Atividades educativas; Formação específica; Adequação dos manuais escolares; Resultados da escolarização; Relação <i>modus vivendi</i> / aproveitamento escolar; Motivação; Modalidades de escolarização; Questão política e económica (influência).	H1 H2 H3 H4
III 1.	Fatores que interferem na implementação de novas práticas pedagógicas.	H3 H4 H5
III 2.	Absentismo; Abandono escolar.	H3
IV	Representação social.	H4

*Hipóteses:

H1 - O meio sociocultural de onde provêm as crianças é um fator determinante para o seu desenvolvimento cognitivo;
H2 - O desempenho escolar das crianças de etnia cigana não está diretamente relacionado com o meio de onde provêm, mas com fatores biológicos que lhes são intrínsecos;
H3 - A implementação de novas práticas pedagógicas é seriamente condicionada por fatores de ordem cultural e logística;
H4 - O resultado das políticas educativas multiculturais está relacionado com as representações que os docentes evidenciam em relação as minorias étnicas;
H5 - As estratégias diferenciadas, aplicadas aos alunos de etnia cigana, são fruto de formação e de apoios institucionais específicos;

**O Bloco I do questionário não é aqui alvo de análise, uma vez incidir apenas em questões de caracterização socioprofissional, que não interferem com as hipóteses elencadas.

ANEXO C



(2008)

Questionário aos professores

Este questionário destina-se a ser preenchido por Professores que exerçam funções em Escolas dos 1^a, 2^o e 3^o Ciclos e Secundário.

As respostas ao questionário destinam-se a fornecer elementos para um projecto de investigação, no âmbito do Curso de Educação Especial, a decorrer no ISCIA.

Pretende-se analisar a representação social dos professores face aos alunos de etnia cigana, assim como o seu empenho na operacionalização de verdadeiras políticas inclusivas nas escolas.

As instruções para responder às questões serão dadas ao longo do questionário. Todas as respostas são igualmente válidas e garante-se a sua confidencialidade.

Neste contexto, solicito-lhe o seu preenchimento, agradecendo, desde já a sua colaboração, empenho e sinceridade.

I

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS:

Assinale com um (X) a(s) sua(s) resposta(s).

1. SEXO M ☐ F ☐

2. IDADE 20-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ >50 ☐

3. TEMPO DE SERVIÇO

<5 5 a 10 11 a 15 16 a 20 >21

4. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS Bacharelato ☐ Licenciatura ☐

Mestrado ☐ Doutoramento ☐

5. ONDE EXERCE O SEU CARGO 1º Ciclo ☐ 2º Ciclo ☐

3º Ciclo ☐ Secundário ☐

6. EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COM ALUNOS DE ETNIA CIGANA.

Sim ☐ Não ☐

II

1. Assinale com um (X) a resposta que mais se adequa à sua opinião pessoal, sendo que, a cada algarismo, corresponde, respectivamente, a seguinte designação:

- 1- Discordo totalmente;
- 2- Discordo parcialmente;
- 3- Nem concordo nem discordo;
- 4- Concordo parcialmente;
- 5- Concordo totalmente;

	1	2	3	4	5
1.O meio sociocultural de onde provêm os alunos não condiciona as suas aprendizagens.					
2. As actividades dirigidas aos alunos devem ser as mesmas, independentemente da sua nacionalidade ou etnia.					
3. Os professores deveriam ter formação específica para lidar com a diversidade étnica e cultural.					
4. Os manuais escolares não contemplam temáticas familiares à comunidade cigana.					
5. A escolarização das crianças ciganas tem sido um fracasso.					
6. Os fatores comportamentais, próprios da cultura cigana, influenciam negativamente o seu desempenho escolar.					

7. Motivar um aluno cigano para a escola é sobretudo uma questão de sensibilidade e imaginação.					
8. As crianças ciganas são um constrangimento para o bom aproveitamento da turma.					
9. O futuro da realidade cigana depende das modalidades de escolarização aplicadas.					
10. A “questão escolar” nos alunos ciganos é mais um problema de ordem política e económica, do que de escola e pedagogia.					

III

1. Na sua opinião, quais os factores que podem inibir os professores de inovar ou desenvolver práticas pedagógicas em benefício das crianças ciganas? (Assinale com um (X) as cinco respostas mais significativas.)

- a) Falta de solidariedade e de colaboração entre colegas; ☐
- b) Falta de tempo; ☐
- c) Insensibilidade face ao desfavorecimento sociocultural; ☐
- d) Falta de apoio institucional; ☐
- e) Racismo / Xenofobia; ☐
- f) Desconhecimento dos seus valores étnicos e culturais; ☐
- g) Inexistência de material didáctico específico; ☐
- h) Obrigatoriedade de cumprir um programa rígido, num tempo limite; ☐
- i) Falta de (in)formação; ☐
- j) Desinteresse da parte dos alunos em relação à escola. ☐

2. Como justifica o elevado grau de absentismo e de abandono escolar da parte dos alunos de etnia cigana? (Numere de **1** a **8** , tendo em conta que **1** corresponderá ao factor mais relevante e **8** ao que menos interfere nessa tomada de decisão).

- a) Medo das punições; ☐
- b) Falta de dinheiro para o material escolar; ☐
- c) Casamento precoce; ☐
- d) Marginalização a que são sujeitos; ☐
- e) Necessidade de tomar conta dos irmãos mais novos; ☐
- f) Inadaptação ao espaço fechado da escola; ☐
- g) Sentimentos de inferioridade em relação aos colegas. ☐
- h) Nomadismo (frequente mudança de território) ☐

IV

1. Quando pensa em “alunos ciganos”, que ideias lhe ocorrem de imediato? (**Indique, no mínimo, três ideias**)

**Terminou aqui o seu questionário. A sua participação foi muito importante.
Obrigada!**

ANEXO D

Guião da entrevista

Fases da entrevista	Objetivos específicos	Tópicos	Questões
I	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar o entrevistado</p>	<p>- Informação sobre a temática;</p> <p>- Pertinência para a investigação;</p> <p>- Clima de confiança e empatia;</p> <p>- Questões éticas;</p> <p>- Informação sobre o tipo de recolha da informação;</p>	<p>Informar o entrevistado sobre a temática e o objetivo da investigação;</p> <p>Agradecer a disponibilidade do entrevistado na colaboração com a investigação;</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato da fonte de informação;</p> <p>Pedir autorização para o registo áudio da entrevista.</p>
<p>II</p> <p>III</p>	<p>Recolher dados de identificação socioprofissional do entrevistado</p> <p>Conhecer a opinião do entrevistado no que se refere à realidade social e cultural dos alunos de etnia cigana</p>	<p>Caraterização socioprofissional</p> <p>Desfavorecimento sociocultural</p>	<p>1. Qual a sua profissão?</p> <p>2. Quais as suas habilitações académicas?</p> <p>3. Qual é a sua experiência profissional, em termos de trabalho com alunos de etnia cigana?</p> <p>4. Como relaciona a influência do desfavorecimento sociocultural dos alunos de etnia cigana com seu desenvolvimento cognitivo?</p>

IV	Apurar acerca do comportamento	Fatores comportamentais	<p>5. Como define os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento, fora e dentro da sala de aula?</p> <p>6. De que forma o estilo de vida da comunidade cigana pode influenciar o desempenho destes alunos, na escola?</p> <p>7. Pode-se estabelecer uma relação direta entre o comportamento dos alunos de etnia cigana e o aproveitamento global da turma? Explícite.</p> <p>8. Que estratégias podem ser adotadas para contornar esta questão?</p>
V	<p>Recolher dados sobre formação em educação multicultural</p> <p>Recolher dados sobre a escolarização das crianças ciganas</p>	<p>Formação e preocupação com a multiculturalidade</p> <p>Escolarização</p>	<p>9. Que tipo de formação específica existe para trabalhar com estes alunos?</p> <p>10. Considera que os manuais escolares contemplam temáticas familiares aos alunos de etnia cigana?</p> <p>11. Como se motiva um aluno cigano para a aquisição de aprendizagens formais?</p> <p>12. Que dispositivos/práticas pedagógicas se podem adotar, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo destes alunos?</p> <p>13. Quais os fatores que podem inibir os professores de inovar ou desenvolver práticas pedagógicas</p>

		Constrangimentos à adoção de práticas pedagógicas adaptadas a estes alunos.	a favor da aquisição de aprendizagens significativas, por parte destes alunos?
VI	Justificar o absentismo e o abandono escolar	Absentismo / abandono escolar Intervenção	14. De acordo com a sua experiência, o absentismo e o abandono escolar, por parte destes alunos, continuam ser uma realidade preocupante? 15. Se sim, quais os fatores que estão na sua origem? 16. Como pode a escola intervir para inverter esta realidade?
VII	Ter a perceção da representação social do inquirido, face aos alunos de etnia cigana	Representação social	17. Numa frase, como define os alunos de etnia cigana?
VIII	Dar a liberdade ao inquirido de se exprimir, para além da resposta às questões predefinidas.	Conclusão	18. Pretende acrescentar mais alguma informação relativamente à sua realidade de trabalho com estes alunos?

ANEXO E

Questões da Entrevista

1. Qual a sua profissão?
2. Quais as suas habilitações académicas?
3. Qual é a sua experiência profissional, em termos de trabalho com alunos de etnia cigana?
4. Como relaciona a influência do desfavorecimento sociocultural dos alunos de etnia cigana com seu desenvolvimento cognitivo?
5. Como define os alunos de etnia cigana quanto ao comportamento, fora e dentro da sala de aula?
6. De que forma o estilo de vida da comunidade cigana pode influenciar o desempenho destes alunos, na escola?
7. Pode-se estabelecer uma relação direta entre o comportamento dos alunos de etnia cigana e o aproveitamento global da turma? Explique.
8. Que estratégias podem ser adotadas para contornar esta questão?
9. Que tipo de formação específica existe para trabalhar com estes alunos?
10. Considera que os manuais escolares contemplam temáticas familiares aos alunos de etnia cigana?
11. Como se motiva um aluno cigano para a aquisição de aprendizagens formais?
12. Que dispositivos/práticas pedagógicas se podem adotar, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo destes alunos?
13. Quais os fatores que podem inibir os professores de inovar ou desenvolver práticas pedagógicas a favor da aquisição de aprendizagens significativas, por parte destes alunos?
14. De acordo com a sua experiência, o absentismo e o abandono escolar, por parte destes alunos, continua ser uma realidade preocupante?
15. Se sim, quais os fatores que estão na sua origem?
16. Como pode a escola intervir para inverter esta realidade?
17. Numa frase, como define os alunos de etnia cigana?
18. Pretende acrescentar mais alguma informação relativamente à sua realidade de trabalho com estes alunos?

Anexo F

Caraterização socioprofissional dos sujeitos

Profissão	Professora titular de turma (E1) Psicóloga (E2) Mediadora de conflitos (E3)
Habilitações Académicas	Licenciatura em professores do ensino básico (1º ciclo); Pós-graduação em sociologia “educação e sociedade”; Especialização em educação especial – domínio cognitivo e motor (E1) Licenciatura em Psicologia (E2) Licenciatura em Psicologia (E3)
Experiência Profissional com alunos de etnia cigana	2007/2008 – turma de 1º e 2º anos, maioritariamente com alunos de etnia cigana; 2014/2015 – turma de 14 anos, todos de etnia cigana, do 1º ao 4º anos de escolaridade (E1) Avaliação ou reavaliação das Funções do corpo destes alunos para, em equipa, descrever o seu perfil de funcionalidade e adequar as respetivas respostas educativas (E2) Apenas no presente ano letivo (E3)

Anexo G

Categorização das entrevistas à professora titular do 1ºCEB – (E1), psicóloga (E2) e mediadora de conflitos (E3)

Questão 4 – Como relaciona a influência do desfavorecimento sociocultural dos alunos de etnia cigana no seu desenvolvimento cognitivo?

Categoria – Influência do desfavorecimento sociocultural no desenvolvimento cognitivo dos alunos de etnia cigana	
Subcategorias	Unidades de registo
Língua	“(…) têm como barreira a língua, que não é o português...” (E1) “(…) possuem uma linguagem muito pobre, os vocábulos que conhecem são poucos (...) é extremamente difícil avaliar o desenvolvimento cognitivo, uma vez que este está muito dependente da linguagem e como esta é muito limitada, é difícil perceber o que eles não sabem fazer ou o que não fazem porque não conseguem descodificar as instruções”; (E2)
Condições de vida	“(…) nota-se, por exemplo, a influência de não verem desenhos animados...” (E3)
Contexto familiar	“(…) há uma relação de causa/efeito por causa do contexto familiar. (...) a família não trabalha o desenvolvimento emocional destes meninos, o que acaba também por interferir no seu desenvolvimentos cognitivo” (E3)

Questão 5 – Como define os alunos de etnia cigana, quanto ao comportamento, dentro e fora da sala de aula?

Categoria – Comportamento em contexto escolar	
Subcategorias	Unidades de registo
Agressividade	“Comportamentos agressivos, verbal e fisicamente (...) (E1) “Quando se zangam, agredem-se verbal e fisicamente...; (...) (E3)
Conflituosidade	“Entram facilmente em conflitos e ofensas pessoais, na sala e fora dela...” (E1) “(…) quando há rivalidade entre eles, rogam pragas uns aos outros e aos adultos” (E3)
Desafio e oposição à autoridade	“(…) há os que mostram um comportamento de desafio à autoridade e provocam os professores e os colegas” (E3)

Desinteresse	<p>“ (...) há os alunos que, talvez com vergonha da sua condição, tentam passar despercebidos, não causam problemas, mas são desinteressados e não participam nas aulas” (E3)</p> <p>“(...) o que é notório é a grande desmotivação deles face às aprendizagens” (E2)</p>
Tristeza	“ (...) são tristes” (E3)
Furto	<p>“ (...) roubam e destroem materiais, seus e dos outros, inclusivamente dos adultos” (E1)</p> <p>“ (...) quando vou a uma turma onde há alunos ciganos, dizem-me logo para não levar a carteira; já me aconteceu ter levado e, mal virei as costas, já estavam a mexer nela...” (E3)</p>
Impulsividade	“ (...) são muito impulsivos...” (E1)
Afetuosidade	“ (...) no 1º ciclo são mais afetuosos: procuram o afeto, beijam e abraçam quem chega” (E3)

Questão 6 – De que forma o estilo de vida da comunidade cigana pode influenciar o desempenho destes alunos na escola?

Categoria – Influência do estilo de vida no desempenho escolar	
Subcategorias	Unidades de registo
Família	<p>“ (...) a forma como a família vive – em barracas, em casas, em apartamentos, itinerantes, se vende em feiras, se rouba, se não faz nada e recebe os rendimentos, se os pais/homens estão presos – influencia drasticamente o comportamento dos alunos na escola; eles, na escola, são o retrato da família – quando pergunto se viram a minha caneta, respondem-me logo: «ê nã robê»...” (E1)</p> <p>“A comunidade não valoriza as aprendizagens e como tal não estimulam o processo de ensino aprendizagem dos seus educandos (...) eles saem da escola assim que atingirem a escolaridade obrigatória...” (E2)</p> <p>“Há uma influência direta da família nos estilos de vida – quando se lhes pergunta o que gostam de fazer, respondem logo: brincar aos polícias e aos ladrões, brincar com facas, com pistolas de ar... é isso que eles trazem para a escola...; (E3)</p>
Casamento	“ (...) como casam muito cedo, o interesse pela escola vai diminuindo” (E2)
Gestão de impulsos	“ (...) na forma de resolverem as coisas entre eles: cá na escola engalfinham-se e é um problema” (E3)

Questões de género	<p>“ as raparigas são pressionadas a fazer os trabalhos da escola dos rapazes, por mais que se lhes diga que isso não está correto...” (E1)</p> <p>“ (...)o que é suposto as raparigas e os rapazes fazerem...” (E3)</p>
Hábitos de higiene	<p>“Estes ciganos vivem todos em acampamentos ou numa fábrica em ruínas, onde não há água nem luz. Têm medo da água, não estão habituados a tomar banho. Há aqui um projeto no 1º ciclo, em que eles vão duas vezes por semana à piscina. Têm que tomar banho antes de entrar e depois de sair. No início, não queriam... tinham medo. Agora que descobriram como é bom estar debaixo de um chuveiro com água quente, ninguém os consegue tirar de lá...” (E3)</p>

Questão 7 – Pode-se estabelecer uma relação direta entre o comportamento dos alunos de etnia cigana e o aproveitamento global da turma? Explícite.

Categoria – Correlação entre o comportamento dos alunos ciganos e o aproveitamento global da turma	
Subcategorias	Unidades de registo
Não	<p>“ (...)grande parte dos alunos de etnia cigana chega ao 2º ciclo já com Currículo Específico Individual e, como tal, não frequentam a maioria das disciplinas...” (E2)</p> <p>“(...) só se forem muitos na mesma turma. De uma forma geral, o impacto não é relevante. Como a maioria dos que cá temos são CEI, não estão na maior parte das disciplinas, por isso, não destabilizam muito...” (E3)</p>
Sim	<p>“Se os alunos ciganos estivessem separados e esta turma não fosse só de ciganos os seus comportamentos desajustados perturbariam sempre o trabalho da turma... quando se trata de uma turma apenas de etnia, o que acontece é que, quando há um comportamento desajustado, quase de imediato, os outros alunos entram também em conflito e gera-se uma grande confusão que termina, muitas vezes, em pancadaria entre eles...” (E1)</p>

8 – Que estratégias podem ser adotadas para contornar esta questão?

Categoria – Estratégias de prevenção/remediação de comportamentos desajustados	
Subcategorias	Unidades de registo
Reforço positivo	“(…) dar-lhes exemplos positivos” (E1)
Inclusão	“(…) inseri-los em turmas regulares para aprenderem outras formas de estar e ser em sociedade” (E1)
Motivação	“(…) estes alunos não estão motivados para a maioria das atividades que a escola tem para oferecer...” (E2)
Repreensão	“(…)retirar da turma não é solução; há a repreensão, a chamada de atenção (…) não vale a pena fazer repreensões escritas, ninguém entende...” (E3)
Articulação com a família	“(…) quando é preciso, temos de ir ao acampamento falar com os pais, mas eles também não assumem responsabilidades... num caso ou noutro, dão uma tarefa ao miúdo, mas o comportamento não muda por muito tempo...” (E3)

Questão 9 – Que tipo de formação específica existe para trabalhar com estes alunos?

Categoria – Formação na área da interculturalidade	
Subcategorias	Unidades de registo
Nenhuma	“Não faço ideia... penso que em minorias étnicas...quando entrei para a turma, ninguém me deu formação nenhuma...” (E1) “Não existe nenhuma formação específica” (E2)
Rara e geograficamente confinada	“(…) há ações esporádicas em Leiria, Pombal... mais na zona de Lisboa... há uma Rede Anti Pobreza que costuma dar formação, mais na luta contra o estereótipo e o preconceito, mas são coisas muito pontuais...” (E3)

Questão 10 – Considera que os manuais escolares contemplam temáticas familiares aos alunos de etnia cigana?

Categoria – Manuais escolares	
Subcategoria	Unidades de registo
Não	<p>“ (...) apenas para os mais integrados na sociedade, para os que tenho neste momento, não; é tudo muito complexo...” (E1)</p> <p>“ (...) do pouco que me é dado a conhecer pelos professores, as temáticas abordadas nem sempre são do interesse dos alunos...” (E2)</p>
Desconhecimento	<p>“ (...) não contacto com manuais escolares, por isso , não sei...” (E3)</p>

Questão 11 – Como se motiva um aluno cigano para a aquisição de aprendizagens formais?

Categoria – Motivação para as aprendizagens formais	
Subcategorias	Unidades de registo
Desconhecimento	<p>“ (...) não sei... isso é o que toda a gente ainda anda à procura... se encontrássemos a resposta, era bom! Deve ser da mesma forma que com os outros, não ciganos, mas a estes, com os modelos que têm, tornam a tarefa muito mais difícil. Os pais não valorizam a escola, não há expetativas que ela lhes dê um futuro melhor...” (E3)</p>
Aprendizagens significativas	<p>“ (...) tudo muito concreto e prático – PowerPoint dos temas, jogos... (...) quando há deficiências cognitivas, o carácter funcional tem de estar sempre presente. (...) oficinas de artes plásticas, desporto (piscina), contacto com a natureza (para o estudo do meio), informática, culinária; sempre com registos para compreensão e escrita; avaliação diária de comportamentos e trabalho efetuado para dar a conhecer a todos – auto e heteroavaliação – como em qualquer turma.” (E1)</p> <p>“ (...) abordar as suas dinâmicas e os interesses do grupo; tornar as aprendizagens mais práticas e funcionais;” (E2)</p>

Questão 12 – Que dispositivos/práticas pedagógicas se podem adotar, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo destes alunos?

Categoria – Dispositivos/práticas pedagógicas	
Subcategorias	Unidades de registo
Reforço positivo	“(…) reforço positivo...” (E3)
Aprendizagens significativas	“(…) aprender fazendo” (E3) “(…) abordar as suas dinâmicas e os interesses do grupo; tornar as aprendizagens mais práticas e funcionais; pegar nas suas experiências e enriquecer o vocabulário a partir dessas experiências; mostrar a necessidade e a utilidade das aprendizagens, explorando-as” (E2)
Indiferenciadas	“(…) todas as que são utilizadas com os outros alunos...” (E1)

Questão 13 – Quais os fatores que podem inibir os professores de inovar ou desenvolver práticas pedagógicas a favor da aquisição de aprendizagens significativas, por parte destes alunos?

Categoria – Constrangimentos à implementação de práticas pedagógicas eficazes	
Subcategorias	Unidades de registo
Questões comportamentais	“O mau comportamento, a desobediência e o desrespeito pelos adultos” (E1)
Desmotivação	“ a desmotivação e o desinteresse pela aprendizagem e pela aquisição de novos conhecimentos. O facto de não conseguirem ver a utilidade do que a escola tem para lhes dar, faz com que os professores desistam de investir...” (E2) “a desmotivação, a descrença, a falta de expetativas...” (E3)
Estereótipos	“o estereótipo e o preconceito” (E3)
Especificidade cultural	“o medo de pisar o risco, de trabalhar alguns temas...” (E3)

Questão 14 – De acordo com a sua experiência, o absentismo e o abandono escolar continuam a ser uma realidade preocupante?

Categoria – Absentismo e abandono escolar	
Subcategorias	Unidades de registo
Sim	<p>“ (...) muitos faltam e nem se preocupam com isso... outros vão, por causa do subsídio” (E1)</p> <p>“Nos mais pequenos, é o absentismo, mas a Assistente Social vai fazendo a ponte com as famílias e chamando a atenção. Durante uns tempos melhora, mas depois volta ao mesmo (...) o abandono é mais no 3º ciclo e a partir do 9º ano” (E3)</p>
Não	<p>“ (...) não é muito significativo. Quando a falta de assiduidade nos começa a preocupar, articulamos com as Assistentes Sociais que acompanham a família e definimos estratégias de intervenção” (E2)</p>

Questão 15 – Se sim, quais os fatores que estão na sua origem?

Categoria – Causas do absentismo e abandono escolar	
Subcategorias	Unidades de registo
Aversão à escola	<p>“ (...) não lhes apetece ir trabalhar...; não gostam da escola; não querem cumprir regras porque a professora é chata e dá-lhes bola vermelha... sabem que vão receber um castigo...” (E1)</p>
Interesses divergentes	<p>“ (...) não querem ir e os pais deixam-nos fazer o que querem” (E1)</p> <p>“ (...) falta de valorização da escola: os projetos deles não passam pela educação e formação (...) as prioridades são muito divergentes – os casamentos e posteriores gravidezes, a questão do género, no caso das raparigas...” (E3)</p>

Questão 16 - Como pode a escola intervir para inverter esta realidade?

Categoria – Estratégias de combate ao absentismo e ao abandono	
Subcategorias	Unidades de registo
Inclusão	“ (...) fazendo com que eles se sintam bem na escola e não sejam discriminados (...), integrando-os verdadeiramente na escola de forma a que aprendam e mudem atitudes e comportamentos com alunos não ciganos (...), proporcionando-lhes atividades em conjunto com alunos não ciganos e valorizando-os. Cá na escola temos o projeto “Turma à medida”, que tinha por base a luta contra o absentismo, contra a exclusão dentro da escola – os professores não conseguiam trabalhar com eles devido aos maus comportamentos e faziam com que eles saíssem da sala. (...) num projeto, poder-se-ia trabalhar com ciganos na escola, de uma forma mais funcional (...) longe dos outros alunos não ciganos não perturbavam...” (E1)
Integração	“ (...)promover a integração da comunidade cigana e atividades que vão ao encontro da sua cultura” (E3)
Articulação com as famílias	“ (...) este projeto foi também para intervir nas famílias – quando aparecem as faltas, até saltam – CPCJ!!!” (E1) “ (...)continuar a intervir muito cedo com as famílias, reforçando a utilidade das aprendizagens e implicando-as nas aprendizagens” (E2) “ (...)a escola pode desenvolver trabalhos com as famílias através de mediadores ciganos” (E3)

Questão 17 – Numa frase, como define os alunos de etnia cigana?

Categoria – Definição dos alunos de etnia cigana	
Subcategorias	Unidades de registo
Excluídos	“ (...) difíceis, impulsivos, brutos, mal cheirosos, mal educados, tristes, abandonados e segregados pela sociedade” (E1) “(...) nos maiores, nota-se uma grande tristeza, sobretudo nas raparigas” (E3)
Singulares	“ (...) crianças com vivências muito próprias e que vivem realidades diferentes” (E2)
Miúdos	“Os meus meninos são só miúdos...(...) gostam da escola e são felizes, pelo menos os mais pequenos” (E3)
NEE	“ (...) numa turma de 14 alunos de etnia cigana, 2 são CEI e mais 3 serão (...) os outros têm ACI (...) os que ainda não vão para a Educação Especial, irão num futuro próximo...” (E1)

Questão 18 (questão colocada à posteriori, não fazendo parte do guião inicial) – Falaram-nos do Projeto “Turma à medida”, implementado como estratégia de prevenção do absentismo e do abandono escolar. Quais as vantagens e constrangimentos com que se têm deparado neste projeto?

Categoria – Projeto “Turma à medida”	
Subcategorias	Unidades de registo
Sem opinião	“Não trabalho diretamente neste projeto, por isso, não consigo responder...” (E2)
Vantagens	<p>“(…) para os professores que não gostam ou não querem alunos ciganos na sua sala de aula, este projeto é uma vantagem” (E1)</p> <p>“(…) a questão afetiva - a criação de uma relação de empatia e de confiança dos alunos em relação à professora; os alunos reconhecem-lhe autoridade, respeitam-na; apesar de firme e aparentemente rígida, é muito afetuosa eles precisam disso...” (E2).</p>
Constrangimentos	<p>“(…) exclusão- segregação dos alunos de etnia cigana. Estando apenas ciganos na turma, os alunos não conhecem outros modelos, logo, não os poderão aprender e imitar. A realidade que conhecem é esta e a escola não está a promover uma verdadeira inclusão, não lhes está a fornecer ferramentas para se integrarem na sociedade. Agrava-se o fosso entre eles e nós (...); comunicação – eles falam outra língua que não é o português, articulam pessimamente o português, comprometendo toda a aprendizagem formal; (...) Comportamento - agressividade verbal e física dos alunos; (...) higiene e saúde - piolhos e mau cheiro permanente, dentes podres; (...) desgaste emocional do professor responsável – nenhum aluno tem autonomia para ler e interpretar o que está escrito numa ficha (...) são 14 alunos do 1º ao 4º ano - é humanamente impossível(...); desânimo pelo ritmo lento de aprendizagem (...); angústia com as dificuldades dos alunos; (...) não pode ser só um professor a dar as áreas fundamentais. (...) fora da sala, os alunos não ciganos têm medo dos ciganos, pois estes não estão distribuídos pelas outras turmas, logo, nunca serão integrados”. (E1)</p> <p>“(…) não percebem o que se lhes diz – uma vez perguntámos qual era o sonho deles e ninguém sabia o que era isso (...), falta de formação específica (...), a relação com a família (...), ter que ouvir o que os outros professores e a restante comunidade dizem e como veem estes alunos...” (E3)</p>